



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**AMERICANISMO E ANTIAMERICANISMO: O ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL
DE 1931 A 1951**

RODRIGO BELFORT GOMES

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2019**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**AMERICANISMO E ANTIAMERICANISMO: O ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL
de 1931 a 1951**

RODRIGO BELFORT GOMES

**Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de Sergipe,
como requisito parcial para a obtenção do título
de Doutor em Educação.**

**Orientador: Prof. Dr. Luiz Eduardo Meneses de
Oliveira**

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2019**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

Gomes, Rodrigo Belfort
G633a Americanismo e antiamericanismo : o ensino de inglês no Brasil de 1931-1951 / Rodrigo Berfort Gomes ; orientador Luiz Eduardo Meneses de Oliveira. – São Cristóvão, SE, 2019.
205 f. : il.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2019.

1. Educação - Brasil. 2. Língua inglesa – estudo e ensino - Brasil. 3. Livros didáticos. 4. Língua inglesa – Regionalismos – Estados Unidos. 5. Antiamericanismo. I. Oliveira, Luiz Eduardo Meneses de, orient. II. Título.

CDU 37.016:811.111(81)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

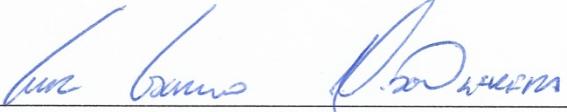


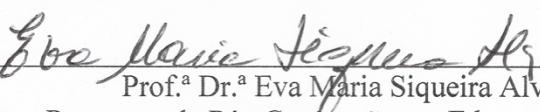
RODRIGO BELFORT GOMES

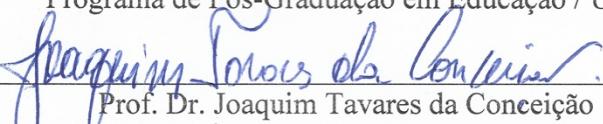
"AMERICANISMO E ANTIAMERICANISMO: o ensino de Inglês no Brasil (1931-1951)"

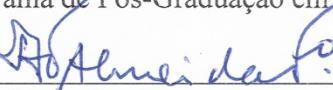
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de Sergipe e
aprovada pela Banca Examinadora.

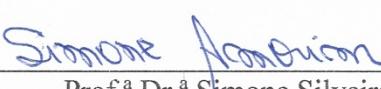
Aprovada em 26.02.2019


Prof. Dr. Luiz Eduardo Menezes de Oliveira (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS


Prof.ª Dr.ª Eva Maria Siqueira Alves
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS


Prof. Dr. Joaquim Tavares da Conceição
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS


Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho
Universidade de Brasília/UnB


Prof.ª Dr.ª Simone Silveira Amorim
Universidade Tiradentes/UNIT

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2019

Agradecimentos

Acabou! Depois de tanto pesquisar, ler, escrever, apagar, reescrever, eis que finalizo meu doutorado. Momentos alegres, momentos de preocupação, risos e agonias marcaram esses 4 anos de jornada que, até o dia de hoje, foi trilhada sempre em boas companhias. Na certeza de que não caminhei sozinho, sinto que preciso mencionar algumas pessoas que foram tão importantes nesta etapa da minha vida. Assim, agradeço:

Ao meu estimado orientador, que aceitou desde o início trilhar esse caminho comigo. Obrigado por ter me ajudado a desenhar e redesenhar o projeto, pelas leituras meticulosas do meu texto e até pelas palavras duras. Sou muito grato.

À minha mãe, que reclamava comigo, dizendo que eu não podia ir dormir tão tarde e eu respondia que não tinha opção. Sua força e garra para encarar a vida, bem como o carinho e amor sempre foram e serão inspiração para mim!

À minha irmã, por todo apoio e compreensão. À Krystal, minha gata, que por vezes me fazia companhia nas madrugadas.

À Elaine, uma irmã que a vida me deu e que estava sempre disposta a ajudar, a ler meu texto, a me dar sugestões a qualquer hora de qualquer dia. Mesmo no tempo que esteve fora, nunca deixou de me ajudar e muito!

À minha família querida, tias, tio, primos e avô, todos tão compreensivos e impulsionadores.

Aos amigos do coração que o Inglês me deu e que sempre me deram força pra continuar, Karina, Laudo (e Lara!), Paulo, Marlene e Amália. Quantas noites agradáveis aliviaram o percurso do doutorado.

Aos amigos que vieram de alguma forma pela UFS, Luana, Flávia, Joyce e Ademir. Ri com vocês e isso me ajudou muito!

Aos colegas/amigos do CODAP pelo suporte e compreensão.

Aos queridos presentes que o Inglês sem Fronteiras me deu, Beatriz Rodrigues, Mariana Pérez e Sérgio Ifa. E também às professoras e aos professores do IsF-UFS, que muitas vezes me viram atarefado por conta da tese e estiveram do meu lado na qualificação e na defesa.

Aos meus amigos do coração Adriana, Fernando e Thiara, bem como Bia e Lucca, amor do dindo, que veio no ano final e me trouxe mais alegria.

À Sindaya, que sempre acreditou no meu potencial e que, lá atrás, matriculou-me no curso de Inglês e que acabou sendo o começo de tudo! Capaz desse dia nunca ter existido se não fosse esse começo. A Marcelo que é uma pessoa ímpar e sempre me ajudou com o que eu precisei.

Aos membros do NECUFS, companheiros de pesquisa, em especial aos amigos Kate, Sara, Thadeu, Ana Lúcia e Émmerly.

Aos professores do PPGED com quem aprendi bastante.

Aos membros da minha banca de qualificação, Prof.^a Dr.^a Eva Siqueira, Prof. Dr. Joaquim Tavares e Prof. Dr. Paulo Boa Sorte. Suas observações foram de grande importância para a construção deste produto final!

Aos membros da minha banca de defesa, Prof. Dr. Almeida Filho, Prof.^a Dr.^a Eva Siqueira, Prof. Dr. Joaquim Tavares e a Prof.^a Dr.^a Simone Amorim, pela gentileza em terem aceitado o convite e pelas contribuições ao meu texto.

Essas pessoas estiveram ao meu lado, em algum momento desses 4 anos, e tornaram a jornada mais leve. A todos vocês, o meu muito obrigado!

O Tio Sam está querendo conhecer a nossa
batucada / Anda dizendo que o molho da baiana
melhorou seu prato / Vai entrar no cuscuz,
acarajé e abará / Na Casa Branca já dançou a
batucada de ioiô, iaiá / Brasil, esquentai vossos
pandeiros / Iluminai os terreiros que nós
queremos sambar. ┏

(VALENTE, 1940)

RESUMO

Esta Tese tem como objetivo investigar a trajetória do ensino de Inglês entre o período de 1931 a 1951, frente à institucionalização do Método Direto no Brasil e à luz das questões do americanismo e antiamericanismo. Para tanto, fez-se necessário o estudo da legislação educacional, das políticas norte-americanas no Brasil e dos jornais de circulação da época, além da análise dos livros didáticos, quanto à sua constituição e ao grau de conformidade com o Método Direto e a lei, em um momento de expansão do ensino da Língua Inglesa diante da interferência cultural, política e econômica dos Estados Unidos. Para este estudo, foram feitas pesquisas no NUDOM e na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, bem como em acervos digitais de bibliotecas brasileiras e estrangeiras, no que se refere a livros destinados ao ensino de Língua Inglesa, publicados no recorte entre 1931 e 1951. Também foram analisados jornais disponíveis na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, que datam desse período. Com o estudo realizado, foi possível perceber a inclusão de alguns pontos do Método Direto em livros didáticos de Inglês da década de 30 e 40, bem como ocorrências desse método em jornais da época, por meio de anúncios ou matérias. Ao mesmo tempo, percebeu-se, também, uma dificuldade em romper com práticas seculares, como as do ensino dedutivo da gramática e do uso da tradução. Foi constatada uma forte presença norte-americana, por intermédio de ações em diversas frentes que impulsionaram a Língua Inglesa no Brasil e um sentimento de repulsa por parte da população, como pode ser visto, por exemplo, nas letras de samba, que se posicionavam de forma crítica frente à interferência dos Estados Unidos em terras brasileiras. Este antiamericanismo, no entanto, foi incapaz de impedir a promoção do ensino de Inglês no Brasil.

Palavras-chave: Americanismo, Antiamericanismo, Língua Inglesa, Livro didático, Método Direto.

ABSTRACT

The aim of this thesis is to investigate the trajectory of English language teaching in Brazil between 1931 and 1951, beginning with the institutionalization of the Direct Method and taking into consideration the concepts of Americanism and anti-Americanism. In order to achieve this, it was necessary to study the educational legislation, U.S. policies in Brazil and newspapers from the time period. It was also necessary to conduct an analysis of the content of the English textbooks, paying special attention to their degree of compliance with the Direct Method and educational law, in a moment that saw both the expansion of English language teaching and the increasing cultural, political and economic interference of the United States. The research conducted for this study took place at NUDOM and at the National Library of Rio de Janeiro, as well as in digital collections of Brazilian and foreign libraries, primarily in books intended to teach the English language published between 1931 and 1951. Newspapers from this period housed in the Digital Library of the National Library were also analyzed. This study ultimately revealed the inclusion of some points of the Direct Method in the English textbooks of the 30s and 40s, as well as several mentions of this method in advertisements and articles in newspapers from the time period. In addition to these findings, it became clear that there was also great difficulty in breaking with secular practices, such as the deductive teaching of grammar and the use of translation. A strong American presence was observed in actions on many fronts that strengthened the teaching of the English language in Brazil, despite the feelings of repulsion on the part of the population, which can be seen in the lyrics of several samba songs that were critical of the United States' interference in Brazil. This anti-Americanism sentiment, however, was unable to prevent the advancement of English language teaching in Brazil.

Keywords: Americanism, anti-Americanism, English language, Textbook, Direct method.

RESUMEN

El objetivo de esta Tesis es investigar la trayectoria de la enseñanza de Inglés entre el período de 1931 a 1951, con relación a la institucionalización del método directo en Brasil y a la luz de las cuestiones acerca del americanismo y antiamericanismo. Para tanto, es necesario el estudio de la legislación educacional, de las políticas estadunidenses en Brasil, de los periódicos de circulación de la época y el análisis de los libros didácticos, en cuanto a su forma y al grado de conformidad con el Método Directo y la ley, en un momento de expansión de la enseñanza de la Lengua Inglesa frente a la influencia cultural y económica de los Estados Unidos. Para este estudio, se hizo investigaciones en el NUDOM y en la Biblioteca Nacional de Río de Janeiro, además de acervos digitales de bibliotecas brasileñas y extranjeras, en lo que se refiere a libros destinados a la enseñanza de la Lengua Inglesa publicados entre 1931 y 1951. También fueron analizados periódicos disponibles en la Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional publicados en dicho período. Con el estudio realizado, se pudo percibir la inclusión de algunos puntos del Método Directo en libros didácticos de Inglés de las décadas de 30 y 40, además de ocurrencias de ese método en periódicos de la época, por medio de anuncios o artículos. A la vez, de igual modo, se percibió una dificultad en romper con prácticas seculares, como la de la enseñanza deductiva de la gramática y el uso de la traducción. Se constató, además, una fuerte presencia norteamericana, por medio de acciones en diversas áreas que impulsaron la Lengua Inglesa en Brasil y el sentimiento de rechazo por parte de la población, como se puede ver, por ejemplo, en las letras de la samba, que se posicionaban de forma crítica frente a la interferencia de los Estados Unidos en tierras brasileñas. Este antiamericanismo, sin embargo, fue incapaz de impedir la promoción de la enseñanza de Inglés en Brasil.

Palabras-clave: Americanismo, Antiamericanismo, Lengua Inglesa, Libro didáctico, Método Directo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Francisco Campos.....	66
Figura 2: Gustavo Capanema	89
Figura 3: Livro de Inglês para engenharia civil e industrial	93
Figura 4: Getúlio Vargas e Nelson Rockefeller reunidos em 1942	101
Figura 5: Capa da revista Em Guarda – para a defesa das Américas	107
Figura 6: Pôster de divulgação da primeira edição da Reader's digest no Brasil	108
Figura 7: Propaganda da Coca-Cola no Brasil	110
Figura 8: Propaganda da Coca-Cola no Brasil	111
Figura 9: Imagem dos 3 amigos: Zé Carioca, Donald e Panchito na placa de entrada da área dedicada ao México no parque Epcot Center de Walt Disney Orlando	117
Figura 10: Carmen Miranda em propaganda de creme dental	120
Figura 11: Getúlio Vargas e Franklin Roosevelt na base aérea de Natal	123
Figura 12: Artigo sobre intercâmbio do Birô Interamericano	125
Figura 13: Artigo que reforça a união entre as Américas	126
Figura 14: Foto Nelson Rockefeller em visita ao Rio de Janeiro	127
Figura 15: Gravura de Di Cavalcante intitulada “Associação dos amigos do Brasil”	135
Figura 16: Anúncio de jornal (JORNAL DO BRASIL, 1933a, p. 40)	147
Figura 17: Anúncio de jornal (JORNAL DO BRASIL, 1934c, p. 29)	147
Figura 18: Anúncio de jornal (JORNAL DO BRASIL, 1934c, p. 29)	147
Figura 19: Anúncio de jornal (JORNAL DO BRASIL, 1940a, p. 27)	147
Figura 20: Anúncio de jornal (JORNAL DO BRASIL, 1940b, p. 25)	148
Figura 21: Anúncio de jornal (JORNAL DO BRASIL, 1942, p. 16)	149
Figura 22: Anúncio de jornal (JORNAL DO BRASIL, 1934d, p. 14)	150
Figura 23: Artigo de jornal (JORNAL DO BRASIL, 1940b, p. 5)	151
Figura 24: Artigo de jornal (JORNAL DO BRASIL, 1934e, p. 5)	153
Figura 25: Artigo de jornal (JORNAL DO BRASIL, 1934f, p. 5)	154
Figura 26: Piada com o Método Direto (O CRUZEIRO, 1947, p. 45)	155
Figura 27: Artigo de jornal (JORNAL DO BRASIL, 1935b, p. 10)	157
Figura 28: Artigo de jornal com a opinião de Schmidt sobre o Método Direto (JORNAL DO BRASIL, 1936, p. 14)	158
Figura 29: Capa do livro <i>Curso Prático de Inglês Comercial</i> (LÔBO, 1938)	166

Figura 30: Trabalho gramatical e vocabular em Curso Prático de Inglês Comercial (LÔBO, 1938, p. 176 e 177)	170
Figura 31: Trabalho lexical e de leitura em Curso Prático de Inglês Comercial (LÔBO, 1938, p. 180 e 181)	171
Figura 32: Capa do livro <i>Antologia Inglêsa</i> (SERPA, 1948)	175
Figura 33: Texto sobre Boston (SERPA 1948, p. 94-95)	177

SUMÁRIO

SEÇÃO 1 - INTRODUÇÃO	14
SEÇÃO 2 – OS CAMINHOS PARA A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO MÉTODO DIRETO NO BRASIL	33
2.1 DO MOVIMENTO DA REFORMA AO MÉTODO DIRETO: SAUVEUR E BERLITZ	35
2.2 O MÉTODO DIRETO E SUAS BASES	38
2.3 O MÉTODO DIRETO E O CONTEXTO BRASILEIRO	41
2.3.1 A demanda pela oralidade no ensino das línguas vivas no Brasil	46
2.3.2 O movimento da Escola Nova	53
2.3.3 Sobre a relação com os Estados Unidos	62
SEÇÃO 3 – O ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL: LEGISLAÇÃO, AMERICANISMO E ANTIAMERICANISMO	65
3.1 A IMPORTÂNCIA DA REFORMA FRANCISCO CAMPOS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA	67
3.2 A REFORMA FRANCISCO CAMPOS: DIRETRIZES PARA O ENSINO DE INGLÊS	68
3.2.1 O ensino de Inglês na educação comercial pela Reforma Francisco Campos	69
3.2.2 O ensino de Inglês na educação secundária pela Reforma Francisco Campos	72
3.3 O PÓS-REFORMA	81
3.4 O INSTITUTO NACIONAL DE PEDAGOGIA	87
3.5 A REFORMA CAPANEMA	89
3.5.1 O ensino de Inglês na educação industrial e comercial pela Reforma Capanema	92
3.5.2 O ensino de Inglês na educação secundária pela Reforma Capanema	94
3.6 A POLÍTICA DA BOA VIZINHANÇA	101
3.6.1 O Birô Interamericano	104

3.6.2 As relações Brasil e Estados Unidos depois da Política da Boa Vizinhança	128
3.7 REFLEXÕES SOBRE O AMERICANISMO	129

SEÇÃO 4 – O MÉTODO DIRETO NOS JORNAIS E NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA	144
4.1 O MÉTODO DIRETO NOS JORNAIS BRASILEIROS	145
4.2 OS LIVROS DIDÁTICOS DO MÉTODO DIRETO	160
4.2.1 Curso Prático de Inglês Comercial (1938, 1944, 1949)	164
4.2.2 Antologia Inglesa (1948)	174
Considerações Finais	179
Referências	188
1. BIBLIOGRÁFICAS	188
2. FONTES	198
3. SITES	203
4. MÚSICAS	205

1. INTRODUÇÃO

Ao pesquisar sobre o ensino de Língua Inglesa e a instauração do Método Direto, no ano de 1931, pela Reforma Francisco Campos, em diferentes finalidades de ensino no Brasil, é importante situar o leitor sobre o que esse método significou para a área educacional, bem como o percurso histórico que as línguas vivas tiveram, para que seja possível entender o impacto que a reforma Francisco Campos teve, uma vez que, pela primeira e única vez em terras brasileiras, um método de ensino foi outorgado por uma legislação. A demanda por um ensino intuitivo, baseado no trabalho da oralidade na sala de língua estrangeira, elementos centrais do Método Direto, já era uma realidade, o que faz com que seja oportuno compreender de que forma esses princípios foram incorporados, para que não caiamos na falácia de atribuir ao novo método a originalidade das ações difundidas. Percebe-se, então, que as preocupações com as diretrizes para o ensino de Inglês no Brasil são anteriores à definição de 1931. Igualmente, as determinações das diferentes finalidades do ensino das línguas vivas no Brasil, direcionadas para o ensino secundário e comercial, não foram novidades trazidas pela Reforma Francisco Campos, mas a escolha do método, sim.

Em uma breve retomada, podemos dizer que, citando Valente (2003), Oliveira (2006), em *A instituição das línguas vivas no Brasil: o caso da Língua Inglesa (1809-1890)*, atestou que a primeira menção ao ensino de língua estrangeira em território brasileiro data de 1710, ano em que as Aulas de Fortificações tiveram início efetivamente, muito embora tenham começado a ser planejadas pelo menos 11 anos antes. Essas aulas tinham como principal objetivo formar homens capazes de defender as fronteiras do Brasil e, diante dos livros didáticos escritos em Francês, majoritariamente, e em Inglês, o entendimento dessas línguas, pelo menos em caráter instrumental, tornava-se essencial para garantir o sucesso desse estudo e consequente garantia do terreno brasileiro. Com a análise das Aulas de Fortificações, pode-se perceber a importância dada por Portugal à formação dos homens que seriam necessários para o desenvolvimento do futuro Brasil, até então América portuguesa (parte do reino de Portugal).

Logo, é importante analisar o impacto das Reformas Pombalinas da instrução pública para a história do ensino das línguas, tanto em Portugal como no Brasil, uma vez que, pela primeira vez, percebeu-se, em terras brasileiras, uma preocupação com a institucionalização do ensino em Portugal e nos seus reinos. O Estado passou a assumir o controle da educação, que estava sob a responsabilidade da Companhia de Jesus até então. Os Jesuítas foram expulsos do Brasil com o Alvará de 28 de junho de 1759, sob a alegação de ter sido esta companhia

responsável por todo o estado calamitoso no qual a educação se encontrava, o que fazia ser necessário que o mal fosse cortado pela raiz (OLIVEIRA, 2006). Santos (2010, p. 9), ao discorrer sobre esse período, destaca que os impactos das reformas pombalinas puderam ser vistos no século XIX, já que, no oitocentos, foi possível encontrar “uma continuidade de ideias e de padrões de ensino, comprovando não ter havido uma ruptura no modo pelo qual o ensino de Inglês foi tratado em Portugal e suas colônias”.

Em 1809, mais um passo foi dado em direção à organização dos estudos de Língua Inglesa em terras brasileiras, com a criação de uma cadeira para o ensino de Inglês na corte brasileira e a subsequente nomeação do primeiro professor público de Língua Inglesa (John Joyce), ainda em 1809. Na Decisão n. 29, de 14 de julho de 1809, ficou determinado que os professores nomeados, na medida do possível, deveriam compor compêndios de suas próprias autorias, prezando pela concisão das regras gramaticais. Esta orientação pela simplicidade de regras foi uma das principais características das reformas educacionais promovidas durante o período pombalino e, mesmo com a morte de D. José I e queda do Marquês de Pombal, permaneceram guiando a produção dos materiais produzidos pelos professores (OLIVEIRA, 2006).

Nesse contexto, é interessante mencionar as aulas de comércio, com o objetivo de formar perfeitos negociantes, uma vez que, segundo Oliveira (2006), é bem provável que o conhecimento da Língua Francesa ou Inglesa fosse, pelo menos, aconselhado, já que, apesar de não haver uma regulamentação explícita para tais estudos, essas aulas eram exigidas na Academia Real de Marinha e Comércio da Cidade do Porto, desde o Alvará de 29 de Julho de 1803. As aulas jurídicas e de artilharia também merecem destaque, uma vez que tais conhecimentos possibilitariam aos alunos a leitura de livros em idioma estrangeiro, tendo sido encontrada referência ao ensino da Língua Inglesa nos cursos jurídicos em 1832, na Decisão n. 41, de 26 de janeiro de 1832, através da qual é questionado quem deveria ministrar as aulas de Inglês, fazendo-se uma referência à possibilidade do professor de Francês ser o responsável por tais aulas.

A valorização do ensino das línguas vivas foi atestada por Oliveira (2006) e Santos (2010), por meio do estudo das gramáticas de Língua Inglesa oitocentistas, em especial um compêndio de 1759, denominado *Grammatica Anglo-Lusitanica & Lusitano-Anglica*, de autoria de J Castro. Esta obra é dividida em duas partes, uma voltada para o ensino de Inglês para portugueses e a outra para o ensino de Português para ingleses. Nesse material, é nítida a importância dada ao aprendizado instrumental de Inglês desde o prefácio, em que o autor

discorre sobre o estreitamento dos laços comerciais entre o Brasil e a Inglaterra, e quanto valiosa seria essa aliança para Portugal. A parte final deste compêndio traz modelos de cartas comerciais que serviriam de base para as negociações, visando ao aprimoramento das relações de comércio entre os dois países, apontando, mais uma vez, para a valorização do ensino de língua estrangeira com objetivos específicos de leitura e escrita, voltados para as questões comerciais.

Uma outra gramática, dessa vez, do século XIX, intitulada *Arte Ingleza*, e publicada em 1827, por Guilherme Tillbury, também comprova essa preocupação com o ensino de Língua Inglesa com finalidades instrumentais. Conforme detalhado por Santos (2010), esse compêndio esteve muito provavelmente associado aos cursos jurídicos, já que, em 1831, passou a ser requisito obrigatório para a entrada dos alunos e, em seu teor, encontram-se passagens em que é constatada uma defesa da supremacia da Língua Inglesa e uma preocupação com as causas políticas.

Ainda no século XIX, no final, difundiram-se os princípios da Escola Nova nos Estados Unidos e Europa, cujas ideias foram trazidas para o Brasil por alguns pensadores oitocentistas como, por exemplo, Rui Barbosa. Sistematizada nas primeiras décadas do século XX, o movimento escolanovista tentou criar um verdadeiro mito fundacional sobre um suposto pioneirismo de organização da educação no Brasil, negando todas as ações desenvolvidas até então, conforme aponta Azevedo (1996), em *A cultura brasileira*, como, por exemplo, as reformas pombalinas da Instrução Pública, levadas adiante pelo Marquês de Pombal, e responsáveis pela institucionalização e estatização do ensino.

Entre as principais premissas dos chamados Pioneiros da Educação, tem-se a defesa da democratização do ensino, da valorização da formação moral e física e do investimento no ensino comercial/técnico, alvo de uma parte das investigações propostas nesta Tese. Preocupados com a questão da educação, vista como o maior problema nacional, esses pensadores da primeira metade do século XX escreveram e publicaram o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, em 1932, um documento que pregava uma escola única, que oferecesse oportunidades para os que não tinham condições financeiras para pagar, atribuindo, desta forma, a obrigação da educação ao Estado, o que conferia à educação uma função social e pública. Características como a laicidade, a já referida gratuidade e a obrigatoriedade deveriam fazer parte dessa nova escola única e de ensino integral. Às massas, no entanto, cabia o ensino técnico, para que fosse formado um grande contingente de trabalhadores capazes de desenvolver o Brasil, afirma Vidal (2001), na obra *O exercício disciplinado do olhar: livros,*

leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937).

O movimento da Escola Nova aconteceu de forma contemporânea a importantes mudanças no país, uma vez que a velha república havia chegado ao fim pela revolução de 1930, que levou Getúlio Vargas ao poder por um golpe, dando início ao seu governo centralizador e ditador, frente a uma crise mundial. De acordo com Fausto (2012), na sua obra chamada *História do Brasil*, a questão educacional esteve na pauta do governo de Vargas desde o início, e sua maior intenção era a de criar “uma elite mais ampla, intelectualmente mais preparada” (FAUSTO, 2012, p. 188). Para tanto, as iniciativas que anteriormente vinham dos estados passaram a ser centralizadas pelo governo federal, de forma a criar um sistema educacional que partia do centro para a periferia, com o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, criado em 1930, como um importante órgão de acompanhamento das ações referentes ao ensino, como era no Império. O autor aponta ainda que foi durante o governo Vargas que importantes medidas para a regulamentação da educação brasileira foram tomadas, como a estruturação do ensino secundário e a obrigatoriedade da frequência, as definições do ensino superior e do ensino comercial, por intermédio da Reforma Francisco Campos, primeiro ministro à frente da pasta destinada à educação e saúde pública, jovem mineiro originário de família oligárquica e que possuía inclinações autoritárias, e Gustavo Capanema, responsável por todo um redesenho do ensino secundário. Como era de se esperar de um governo centralizador, as medidas tomadas eram determinadas de cima para baixo e não necessariamente eram inclusivas, como podiam parecer.

Francisco Luís da Silva Campos foi o primeiro político a chefiar o recém-inaugurado Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública e não tardou a lançar uma grande reforma que levou o seu próprio nome, no ano de 1931. Um dos grandes feitos diz respeito ao ensino secundário. A Reforma Francisco Campos, nas palavras de Fausto (2012, p. 189), “estabeleceu definitivamente um currículo seriado, o ensino em dois ciclos, a frequência obrigatória, a exigência de diploma de nível secundário para ingresso no ensino superior”. Para o ensino das línguas vivas, e entre elas o Inglês, essa reforma tem um grande mérito, por ter sido a primeira vez em que o Estado definiu o método oficial para o ensino, o Método Direto, por meio das normas contidas no Decreto n. 20.833, de 20 de dezembro de 1931, e que regulamentou outros assuntos, como a carga horária das disciplinas, a quantidade de alunos em sala, tipos de professores e etc. Vale ressaltar, no entanto, que a primeira entrada do Método

Direto está presente no Decreto n. 20.158, que regulamentou o ensino comercial (BRASIL, 1942b, p. 459).

É importante destacar que o Método Direto foi desenvolvido no final do século anterior, com base nos estudos da Associação Fonética Internacional, e sob a influência dos esforços de professores de Francês imigrantes nos Estados Unidos. É um método de ensino mais natural¹, baseado nas habilidades orais (fala e audição), em que a língua alvo deveria fazer parte da sala de aula, desde o primeiro dia, eliminando, assim, a tradução, e com a orientação de que a gramática fosse trabalhada de forma intuitiva, conforme apontam Howatt e Widdowson (2009), em *A history of English language teaching*. O Método Direto ia totalmente contra ao que vinha sendo utilizado até então, com bases postuladas sobre a tradução, ensino exaustivo da gramática e obtenção de vocabulário por meio de criação de listas de palavras. A Reforma Francisco Campos se mostrou em consonância com os princípios defendidos por pensadores como Calkins (1886), Spencer (1903) e Pestalozzi [1819]² (2006), no que diz respeito à valorização de práticas intuitivas que privilegiavam a experimentação, a ordem natural do aprendizado, a importância dos objetos em detrimento das palavras e a rejeição das atividades de memorização.

Na Reforma Francisco Campos, o ensino de línguas vivas foi mais detalhado nas instruções publicadas para o exercício desse Decreto, o de n. 20.833, e nas quais o Método Direto foi explicado. Já no artigo 1º, ficou determinado que o ensino de língua estrangeira deveria se dar na própria língua que se desejava ensinar, desde o primeiro dia de aula, com a indicação dos escritores contemporâneos mais recomendados, e que, dessa forma, deveriam ser lidos. A Língua Portuguesa só poderia ser utilizada, excepcionalmente, quando houvesse a necessidade de uma explicação indispensável na língua materna. Ainda nesse Decreto, dois cargos de professores foram criados, o de auxiliar, responsável pelo acompanhamento individualizado dos alunos, e o do professor dirigente, responsável pela manutenção da uniformidade no ensino, conduzido pelos auxiliares (BRASIL, 1932b).

Apesar da constatação da estruturação do Decreto n. 20.833, e dos ferrenhos defensores da instauração do Método Direto em território brasileiro, as dificuldades para a sua efetiva implantação se constituíam uma realidade. O hábito já enraizado do uso da tradução e da

¹ Por ensino natural, podemos entender como o exposto por Calkins (1886) na obra *Primeiras lições de coisas*, em que o autor defendeu, no final do século XIX, a adoção de um método mais intuitivo, sempre partindo da percepção do aluno, de modo que os assuntos mais complexos pudessem ser trabalhados depois que os mais simples tivessem sido adquiridos. Esse ensino foi também chamado de natural, no que se refere ao ensino da linguagem que “Convém que as primeiras lições da criança na escola sejam dadas em conversa e com a maior simplicidade, para despertar o espírito, desenvolver os hábitos de observação, e adestrar os alunos no emprego da linguagem” (CALKINS, 1886, p. 33).

² Nesta Tese, os colchetes são utilizados para se referir ao ano de publicação original de uma obra.

gramática era um problema a ser resolvido, sem contar com o número de horas dedicadas ao ensino, que, de acordo com as pesquisas de Antônio Carneiro Leão (1935), em seu livro *O ensino das línguas vivas: seu valor, sua orientação científica, e de Maria Junqueira Schmidt* (1935), na obra *O Ensino Científico das Línguas Modernas*, eram ínfimas quando comparadas com a realidade de outros países. Esse fato foi também destacado por Raimundo Valnir Cavalcante Chagas (1957), em *Didática especial de línguas modernas*, ao afirmar que

muito pouco do que aí está, abreviadamente exposto, pôde ser de fato executado na prática. O número exíguo de horas reservadas aos idiomas modernos e, por outro lado, a carência absoluta de professores cuja formação lingüística e pedagógica ensejasse o cumprimento de programa tão ‘avançado’ foram circunstâncias que transformaram as Instruções de 1931 em autêntica letra morta (CHAGAS, 1957, p. 92).

Ao perceber a dificuldade narrada por autores tais como Chagas (1957), Leão (1935) e Schmidt (1935) sobre a real aplicação das regras do Método Direto, levando-se em consideração todos os anos em que um método tão distinto foi utilizado, como o da Gramática e Tradução e, associando-se a isso, o fato de que as aulas de Inglês com finalidades instrumentais, como é o caso do ensino comercial, demandam um desenvolvimento muito maior das habilidades escritas (leitura e escrita), gera-se uma inquietação sobre a conformidade desses materiais didáticos com o novo método. Assim, não obstante o fato de que o Método Direto trabalhe as quatro habilidades (audição, fala, leitura e escrita), seu foco não são as habilidades escritas, mas sim as orais, o que nos leva a um questionamento da maneira como esses livros foram escritos.

Em 1942, Gustavo Capanema promoveu novas reformas educacionais, dividindo o curso secundário em dois ciclos: o curso ginásial e um curso subsequente, em que os alunos deveriam optar pelo estudo científico ou clássico, além de ter instituído o ensino industrial. No que tange às línguas estrangeiras, percebeu-se uma elevação da carga horária das línguas vivas em 15%, em relação à reforma de 1931, que já havia aumentado o número de horas, se considerarmos a situação anterior, conforme discutido em Chagas (1957).

A década de 1930 não foi um marco apenas na História do Brasil, pela mudança no regime político brasileiro, nem somente para a História do Ensino das Línguas, em decorrência da institucionalização do Método Direto. Foi um momento importante, também, pela mudança na perspectiva pela qual os Estados Unidos da América viam a América Latina e pela adoção de uma política diferenciada no continente americano. Em *O imperialismo sedutor* – a americanização do Brasil na época da segunda guerra, Tota (2000) afirma que, em vigor desde o final do século XIX, durante a corrida imperialista norte-americana, a política de forte

intervenção defendida por Theodore Roosevelt, chamada *big stick*, tentava dominar os territórios da América Latina como forma de impedir uma recolonização por parte da Europa. Essa política incluía práticas de intensa intervenção, inclusive militar, com o intuito de manter o poderio dos Estados Unidos, e atingiu, principalmente, países do Caribe (TOTÁ, 2000).

Os Estados Unidos, em suas práticas racistas e elitistas, valorizavam o homem branco, protestante e acreditava que ele era o condutor do progresso contra a vida selvagem. Assim, “abaixo do rio Grande³, estava a América dos índios, dos negros, das mulheres e das crianças” (TOTÁ, 2000, p. 30). Era um território que precisava entrar no progressismo e capitalismo, como forma de se livrar das mazelas. No entanto, os países latinos começaram a demostrar desconforto e reclamar seus direitos na década de 1920, o que culminou em uma proposta de mudança, com a eleição de outro Roosevelt, Franklin, que trouxe sua Política da Boa Vizinhança, um nome muito mais palatável, mas que não trazia muitas mudanças nos interesses dos Estados Unidos, que agora queriam impedir, também, as relações do Brasil com a Alemanha, uma potencial inclinação para o fascismo e uma aliança com o eixo. O estreitamento das relações comerciais também era fundamental para manter a união do continente e escoar a produção norte-americana.

Com o início da Segunda Guerra Mundial e a eminente entrada dos Estados Unidos na batalha, a importância em unificar a América Latina, em especial o Brasil, pelo seu tamanho e posição geográfica, tornou-se tarefa principal da Casa Branca, e a disseminação cultural do *American way of life*, com a criação do *The Office of the coordinator of Inter-American Affairs* (OCIAA), que tinha o milionário Nelson Rockefeller à frente de suas ações, foi intensificada (TOTÁ, 2000). A chegada da Coca-cola, a visita de Walt Disney e a criação do personagem Zé Carioca, a grande circulação de revistas como Seleções da *Reader's Digest* e dos filmes de Hollywood causaram impactos nos âmbitos político, social e cultural da população brasileira. Logo, para algumas pessoas, os Estados Unidos representavam o moderno, o avanço, e essa admiração não pode ser vista como um fato sem relação com o ensino de Inglês no Brasil, que, na década de 1930, ainda tinha uma carga horária menor do que a do Francês. No entanto, uma grande mudança de paradigma estava em curso, com a Europa começando a ser vista como ultrapassada. À Política da Boa Vizinhança, cabia a transformação do sentimento de antiamericanismo presente em partes dos brasileiros pela admiração por Tio Sam.

O estudo da institucionalização e do ensino de línguas em terras brasileiras sempre esteve entre as preocupações do grupo de pesquisa GPHELB - História do Ensino das Línguas

³ O Rio Grande serve de fronteira natural entre os Estados Unidos da América e o México.

no Brasil, coordenado pelo professor Dr. Luiz Eduardo Meneses de Oliveira, com o desenvolvimento de diversos trabalhos de mestrado e doutorado sobre o ensino de línguas. Antes do grupo, no entanto, é importante situar os trabalhos feitos por Oliveira dentro dessa temática. Em 1999, na sua Dissertação de Mestrado, apresentada na Universidade Estadual de Campinas e intitulada *A Historiografia Brasileira da Literatura Inglesa: uma história do ensino de Inglês no Brasil (1809-1951)*, Oliveira (1999) fez um levantamento dos livros de história da literatura inglesa que foram produzidos e publicados no Brasil de 1809 a 1951. A partir de uma análise crítica dos livros selecionados, o autor correlacionou as produções investigadas e os conteúdos trabalhados, relacionando-os ao processo de institucionalização e desenvolvimento do ensino de Inglês em terras brasileiras. Já na sua Tese de Doutorado, intitulada *A Instituição do Ensino das Línguas Vivas no Brasil: o caso da Língua Inglesa (1809-1890)* e apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Histórica, Política e Sociedade, Oliveira (2006) investigou o processo de institucionalização do ensino das Línguas Vivas no Brasil, com destaque para a Língua Inglesa, percorrendo o período de 1809 a 1890. Em sua análise, destacou o papel do estudo dessas línguas como disciplinas escolares, relacionando as principais características encontradas na legislação e nos compêndios selecionados. Dessa forma, foi estabelecida uma periodização no que se refere às finalidades de ensino que foram associadas a cada Língua estudada, levando-se em consideração o sistema de instrução pública do país.

Dentro do GPHELB, é importante citar a Dissertação de Elaine Maria Santos (2010), intitulada *As reformas pombalinas e as gramáticas inglesas: percursos do ensino de inglês no Brasil*, defendida no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe sobre a institucionalização do ensino de Língua Inglesa no Brasil dos séculos XVIII e XIX, por meio das reformas pombalinas da instrução pública. Neste trabalho em questão, destaca-se o modo pelo qual o controle educacional da colônia brasileira foi transferido para o estado, bem como questões sobre a regulamentação educacional e o ensino da Língua Inglesa, por meio da análise de cinco compêndios publicados no recorte de 1759 a 1827. A autora constatou que o ensino do Inglês, na colônia brasileira, iniciou-se com finalidade militar, tendo sido posteriormente associado às questões de comércio.

Uma outra Dissertação do mesmo grupo de pesquisa chama-se *O papel do ensino de Língua Inglesa na formação do perfeito negociante (1759-1846)* e foi defendida por Thadeu Vinícius Souza Teles (2012), no Programa de Pós-graduação em Letras da UFS. Teles (2012) associou o ensino de Língua Inglesa com as finalidades mercantis e fez uma análise das aulas

de comércio e da sua associação com a formação do perfeito negociante. O autor confirmou a importância em se investir em estudos que relacionassem o ensino de idiomas com as suas finalidades educativas, com o objetivo de estabelecer uma análise do cenário educacional que pudesse auxiliar na compreensão do porquê da defesa de certos métodos de ensino nas diversas fases da história do Brasil (TELES, 2012).

O GPHELB, mais tarde, tornou-se Núcleo de Estudos de Cultura da UFS – NECUFS, aumentando suas linhas de pesquisa, mas mantendo uma dedicada à História do ensino das línguas. Assim, nessa nova perspectiva, em 2015, Roberto Carlos Bastos da Paixão defendeu a sua Dissertação de mestrado, intitulada *Um Brasil de várias línguas: professores, tradutores da praça e intérpretes da nação (1808-1828)*, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFS, em que buscou fazer uma análise do processo de institucionalização dos referidos ofícios que, segundo o autor, encontraram terreno fértil para crescimento no Brasil, em decorrência do contexto sócio-econômico que aqui se estabelecia, caracterizado pela proteção dos ingleses e abertura dos portos à Inglaterra. Com a proliferação desses ofícios, o estudo da Língua Inglesa no Brasil passou a ganhar mais espaço, de acordo com os resultados da pesquisa.

Elisson Souza de São José, no mesmo ano que Paixão (2015), apresentou uma Dissertação de mestrado sobre a instrução militar e o ensino de Inglês na corte do Rio de Janeiro sob o título de *As armas e as letras inglesas: a instrução militar e o ensino de Inglês na corte do Rio de Janeiro (1810-1832)*. Na sua pesquisa, São José (2015) apresentou dados que comprovaram a importância do ensino de Língua Inglesa para a instrução militar, uma vez que os livros estudados por esta categoria eram, em sua maioria, nas línguas estrangeiras, de modo que os soldados precisavam estudar o Inglês e o Francês para que pudessem exercer suas funções, ou, até mesmo, serem promovidos.

José Augusto Batista dos Santos produziu a Dissertação intitulada *Os Estados Unidos como nação-modelo no Brasil oitocentista: o caso da instrução pública (1832-1888)*, trabalho em que analisou de que forma se deu a criação do mito dos Estados Unidos como nação modelo no Brasil oitocentista, a partir da análise de relatórios ministeriais da Secretaria de Estado dos Negócios do Império entre os anos de 1832 e 1888. Para Santos (2016), já é possível perceber o americanismo e a ideia de que por emulação seria possível aprimorar a instrução pública brasileira, o que elevaria o grau de desenvolvimento da sociedade brasileira.

Já em sua Tese de doutorado, Elaine Maria Santos (2017) analisou o ensino de Língua Inglesa no século XIX, seguindo a tendência de um ensino associado às questões comerciais.

Em *Entre a tradição e a inovação: professores e compêndios de inglês do século XIX*, defendido no Programa de Pós-graduação em Educação da UFS, a autora se debruçou, para a sua análise, nas lutas estabelecidas pelo Inglês e Francês em busca do estabelecimento de um campo de ensino e destacou que as grandes oportunidades ainda estavam associadas ao ensino do Francês, de modo que o ensino de Inglês só passou a ganhar maior respaldo com a criação do Colégio de Pedro II⁴. Em sua pesquisa, a professora analisou os onze programas de ensino do Colégio de Pedro II / Gymnasio Nacional, bem como os compêndios adotados para o ensino da referida língua.

Dentro do contexto do ensino de Inglês em tempos de Método Direto, há a Tese de doutorado de Jonathas de Paula Chaguri (2017), que investigou um importante professor desse momento. O trabalho tem o título de *Antônio Carneiro Leão e a Reforma das Línguas Estrangeiras no Ensino Secundário Brasileiro (1930-1934)* e foi defendido no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da Tese de Chaguri (2017, s/n) foi “analisar a proposta de Carneiro Leão para a reforma das línguas estrangeiras, no ensino secundário brasileiro, enquanto foi professor-chefe de Francês no Colégio D. Pedro II”. Este trabalho é bastante importante, pelo detalhamento da pesquisa sobre Carneiro Leão, uma peça chave para o entendimento do ensino das línguas vivas no Brasil, nas primeiras décadas do século XX.

Ainda em tempos de Método Direto no Brasil, é importante destacar a Tese de doutorado de Marta Banducci Rahe, chamada *Inovações incorporadas ou “modernidades abandonadas”?* uma investigação sobre os materiais didáticos para as aulas de línguas vivas em dois ginásios de Campo Grande, sul do Estado de Mato Grosso (1931-1961), apresentada no ano de 2015 ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Nesse trabalho, Rahe (2015) analisou os livros destinados ao ensino de Inglês e Francês da educação secundária, bem como outros materiais utilizados para essa função, tal como coleções de discos e projetores de imagens e os ideais de modernidade a esses materiais didáticos relacionados. A autora aponta que, embora esses dispositivos tenham chegado às duas escolas analisadas por ela, como forma de ficarem em conformidade com a legislação, eles pouco contribuíram com a nova proposta metodológica do ensino das línguas vivas em voga, o que deixou a cargo dos livros didáticos e práticas como ditados e composições o aprendizado

⁴ De acordo com as informações contidas no site oficial do Colégio Pedro II, em sua criação, em 1837, a instituição foi chamada de Imperial Colégio de Pedro II. No ano de 1889, o nome foi alterado para Instituto Nacional de InSTRUÇÃO SECUNDÁRIA. No ano seguinte, passou a se chamar Gymnasio Nacional e assim permaneceu até 1911, quando voltou a ser Colégio Pedro II. (cp2.g12.br). Assim, o autor desta Tese optou por grafar o nome do Colégio de acordo com cada momento histórico apresentado neste Trabalho.

das línguas estrangeiras. O ensino pelo Método Direto exige o uso de figuras e áudios, mas, para Rahe (2015), a presença desses elementos nos dois ginásios estudados estava muito mais relacionada ao cumprimento das inspeções dos estabelecimentos de ensino do que de fato a uma mudança de pensamento educacional do ensino das línguas vivas.

Há ainda outros trabalhos sobre a história do ensino de Inglês que merecem ser mencionados, como é o caso da Dissertação intitulada *Written in black and white – o ensino de língua inglesa no Atheneu Sergipense (1870-1877)*, escrita por Waldinei Santos Silva (2017), e apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFS. O autor analisou o ensino de Inglês no Atheneu Sergipense no que tange às finalidades do ensino, os professores da disciplina e os compêndios do recorte temporal. Silva (2017) concluiu que havia maior procura pelas aulas de Francês e Latim do que de Inglês, mas as relações econômicas com a Inglaterra e a emergência dos Estados Unidos da América como potência aumentaram o valor do ensino de Inglês. Sua inserção como disciplina escolar representava a modernidade e o uso de livros norte-americanos estava associado ao desenvolvimento da ciência e aos avanços tecnológicos.

Joselita Junia Viegas Vidotti (2012), na sua Tese *Políticas linguísticas para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil do século XIX*, apresentada ao Programa de Pós-graduação em estudos linguísticos e literários em Inglês da USP, também discorreu sobre o ensino de Inglês no século XIX, detendo-se na análise do discurso político-educacional relacionado ao ensino de língua estrangeira. Para tanto, a autora estudou a Decisão n. 29, de 1809, responsável pela criação das primeiras cadeiras de Inglês e Francês na corte do Rio de Janeiro. A investigação feita, no entanto, focou-se na análise do discurso, e no estudo dos elementos discursivos desta que foi a primeira política linguística do século XIX.

Além do texto de Santos (2017), que detalhou o cenário educacional oitocentista, tendo como base os programas de estudo do Collegio de Pedro II e os livros indicados nessas peças legislativas, há também a Dissertação de Ricardo Westphalen de Queiroz Jucá (2010), cujo título é *A língua inglesa no ensino secundário brasileiro: 1838-1930*, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tuiuti, no Paraná. Inicialmente, Jucá (2010) fez um estudo do cenário político, social e educacional do século XIX, sinalizando ter sido instaurado um ambiente favorável à institucionalização da Língua Inglesa como disciplina escolar e a sua inserção no plano de estudos do Collegio de Pedro II. A partir de então, os planos de estudo e as metodologias encontradas nos compêndios adotados foram analisados, o que fez com que o autor percebesse uma clara mudança de posicionamento teórico-metodológico ao longo dos programas de curso. Inicialmente, as aulas eram centradas no Método da Gramática

e Tradução, com a valorização da memória e da repetição. Ao se aproximar da década de 1930, foi possível perceber um maior incentivo ao trabalho com a intuição e com a oralidade, a partir da valorização da pronúncia, o que, para o autor, era um prenúncio do Método Direto, que passou a ser oficial nas instituições brasileiras a partir da Reforma Francisco Campos.

No que concerne à relação do americanismo com a Língua Inglesa, é importante mencionar a Dissertação de mestrado apresentada no Programa de Pós-graduação em Relações Internacionais da Universidade Federal, em 2007, denominada *O papel dos Estados Unidos na difusão do inglês no Brasil (1937-2006)*, escrita por Sandro Martins de Almeida Santos. Nesse trabalho, Santos (2007) apresentou as iniciativas governamentais e da sociedade norte-americana de fomento ao ensino de Língua Inglesa no Brasil, partindo do pressuposto de que os Estados Unidos, após a I Guerra Mundial, iniciaram uma campanha para elevar o Inglês ao posto de língua internacional e que durante a II Guerra Mundial essas ações se intensificaram como forma de barrar a influência nazista. Santos (2007, p. 86) analisa questões da sua área, relações internacionais, perpassando por conceitos como hegemonia cultural e linguística, mas esclarece que deixou “de lado a questão do método de ensino”. O foco do texto está nas ações de promoção da língua, como o *Office of the Coordinator of Inter American Affairs*, e não nas questões de ensino propriamente ditas.

Courtney Jeanette Campbell defendeu a Dissertação *Imperialismo linguístico*: a história do ensino de inglês no Recife (1946-1971) pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, no ano de 2008. Campbell (2008) analisou o ensino de Inglês na cidade de Recife, entre os alunos de 1946 e 1971, a partir da concepção de Imperialismo Linguístico e atribuiu à Língua Inglesa o caráter de língua estrangeira hegemônica na capital pernambucana no recorte temporal do trabalho. Para a autora, a posição alcançada pelo Inglês se deu por conta da crescente presença norte-americana (seja de pessoas ou de produtos culturais), da popularização do Método Audiolingual e das mudanças propostas pela legislação educacional. Junto a isso, para Campbell (2008), a disseminação dos cursos de Inglês associados a ideias como o capitalismo industrial foi um forte elemento propulsor do ensino da Língua Inglesa, mesmo frente a movimentos antiamericanistas e antiimperialistas.

Com os trabalhos listados, de Oliveira (1999), Oliveira (2006), Santos (2010), Teles (2012), Paixão (2015), São José (2015), Santos (2016) e Santos (2017), pode-se perceber que as preocupações com as questões relativas ao ensino de línguas no Brasil foram iniciadas com os estudos propostos no GPHELB, atual NECUFS, com destaque para os séculos XVIII e XIX. A minha trajetória acadêmica como pesquisador foi, dessa forma, bastante influenciada pelas

discussões do GPHELB. Finalizei a graduação em Letras inglês em 2013, mesmo ano em que comecei a frequentar as reuniões do referido grupo de pesquisa, e as leituras com as quais entrei em contato despertaram meu interesse na pesquisa da História do Ensino do Inglês no Brasil. Como o século XX ainda estava em processo de aprofundamento de pesquisas, dediquei-me ao estudo da institucionalização do Método Direto no Brasil, detendo-me no ensino secundário de Língua Inglesa no Brasil do século XX. A partir dos dados coletados, construí o meu texto de Dissertação de mestrado, intitulado, *A instituição do método direto para o ensino de línguas no Brasil (1931-1961)*, e que foi defendido no Programa de Pós-graduação em Letras da UFS no ano de 2015. O referido trabalho teve como objetivo investigar a relação entre a instauração do Método Direto, através da Reforma Francisco Campos, e a produção de livros em Língua Inglesa, no Brasil, dentro do recorte temporal estabelecido.

Durante a construção da minha Dissertação, mais especificamente na pesquisa de campo no NUDOM – Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II e na Biblioteca Nacional, ambos no Rio de Janeiro, deparei-me com uma enorme variedade de livros, gramáticas e dicionários publicados, nitidamente separados, e com públicos-alvo diferentes, com foco no ensino comercial/técnico e no curso secundário, em uma época em que a legislação vigente, amparada na reforma Francisco Campos, por intermédio do Decreto n. 20833, e as instruções anexas a esse documento, determinavam que todo o ensino das línguas vivas deveria se dar pelo Método Direto. Trata-se de uma metodologia intuitiva, focada na oralidade e não escrita, e que leva o aluno a descobrir as regras em detrimento do processo mecânico de memorização e de tradução encontrado no chamado Método da Gramática e Tradução.

No último ano do ensino secundário, contudo, o ensino se daria com a leitura de obras literárias clássicas. Frente a essa descoberta, veio-me o questionamento se os dois grupos de livros estavam relacionados, em conformidade com essa metodologia, uma vez que, para o ensino comercial/técnico, defendido pela Escola Nova, esperava-se um material mais voltado para as habilidades de leitura e escrita, associadas ao estudo sistemático da gramática e obtenção de vocabulário. Tornam-se necessários, dessa forma, maiores estudos sobre os livros designados para o ensino de Inglês nos cursos comerciais, utilizados durante o período em que o Método Direto foi determinado por legislação específica, de modo que possa ser realizada uma análise da aplicação dos preceitos metodológicos do Método Direto para o ensino das línguas vivas, em contraste com os materiais para o ensino secundário analisados em minha dissertação. Vale lembrar, ainda, que os Estados Unidos tinham grande interesse em estabelecer

cada vez mais rentáveis e duradouras relações comerciais com o Brasil. Assim, a língua não deveria ser uma barreira que impedisse o seu objetivo.

Ao me aprofundar nas leituras sobre o recorte de 1931 e 1951, pude perceber um fator político, comercial, social e cultural muito forte na sociedade brasileira, que foi a dualidade americanismo e antiamericanismo e toda a promoção do *American way of life*. Diante da grande interferência dos Estados Unidos, que se firmavam cada vez mais como nação modelo, é importante analisar a imagem mitificada construída desse país pelos brasileiros e a sua relação com o ensino de Inglês, que começava a mostrar sinais de força frente ao ensino de Francês. As batalhas travadas pelo Inglês por um campo de ação datam do século anterior, mas, em 1942, a carga horária do ensino de Língua Inglesa se equiparou ao de Língua Francesa. Sabendo que a disseminação de uma língua estrangeira está relacionada a interesses econômicos e de soberania, não é de se estranhar que os Estados Unidos estivessem investindo massivamente no controle do Brasil, durante a Segunda Guerra Mundial. Assim, é importante perceber que ferramentas foram utilizadas para reverter a imagem de uma nação, conhecida pela aristocracia brasileira, como formada por cidadãos incultos, em um país a ser admirado e imitado, a ponto de Carmen Miranda, recém-chegada de uma temporada em Nova York, abrir um espetáculo no Rio de Janeiro, com um *Good night, people* (TOTÁ, 2000, p. 16).

A análise do americanismo e antiamericanismo no Brasil perpassa o contexto de institucionalização do Método Direto em terras brasileiras, um importante período para a história do ensino das línguas vivas no Brasil. Ademais, o Método Direto, enquanto conjunto de práticas de ensino, segundo Howatt & Hiddowson (2009), embora com raízes na Europa, de fato se desenvolveu nos Estados Unidos e se popularizou nas escolas denominadas Berlitz⁵, que foram criadas lá.

Para a realização deste trabalho, foi necessário um estudo do ensino de Língua Inglesa, por meio de autores tais como Howatt & Widdowson (2009) e Larsen-Freeman & Anderson (2011). Para o estudo da constituição de disciplinas escolares e livros didáticos, foram utilizadas as ideias defendidas por Chervel (1990), Choppin (2004) e Munakata (2016). O Método Direto, no Brasil, teve sua análise feita, principalmente, a partir do estudo da legislação, e de autores tais como Leão (1935), Schmidt (1935) e Chagas (1957). Em relação ao americanismo e antiamericanismo, esta pesquisa baseou-se nas ideias de Gramsci (2011), Warde (2000), Moura (1995), Tota (2000) e Holanda (2012).

⁵ Escolas de idiomas de propriedade de Maximilian Berlitz, um dos desenvolvedores do Método Direto, que o chamou de Método Berlitz.

No que se refere ao recorte temporal escolhido para esta Tese, justifica-se a data inicial de 1931, por ter sido um ano importante para a estruturação do ensino secundário e comercial brasileiro, que, por intermédio da Reforma Francisco Campos, tiveram o Método Direto definido como oficial para o ensino das línguas vivas. Até essa data, as línguas modernas eram estudadas pelo vernáculo, com base no estudo sistemático e dedutivo de regras gramaticais, leitura de obras literárias clássicas, criação de listas de palavras e muito pouco ou nenhum trabalho da oralidade no idioma estudado. Para Chagas (1957), esse acontecimento é tão importante para a didática de ensino das línguas modernas no Brasil, que o ano de 1931 deveria ser um marco histórico para o desenvolvimento do ensino das línguas vivas, de modo que pudéssemos nos referir aos acontecimentos nessa área como antes e depois de 31. De acordo com Oliveira (2006), no entanto, embora a definição do Método Direto como de eleição para o ensino das línguas vivas no Brasil no ano de 1931, medida contemporânea a da criação dos cursos de letras, seja um momento importante, ele não pode ser visto como um divisor de águas no processo de institucionalização das línguas na educação brasileira.

Ao denegar as iniciativas do século XIX no ensino das Línguas Vivas, tal perspectiva alinha-se ao discurso da ‘matriz azevediana’, que, destacando os aspectos civilizadores do jesuitismo, desqualifica o papel inovador das reformas pombalinas (OLIVEIRA, 2006, p. 20).

De fato, o ano de 1931 é importante para a história do ensino das línguas no Brasil, mas tal data merece os créditos em suas devidas proporções, uma vez que o próprio Chagas (1957, p. 92) afirma que as instruções da lei de 31 não passaram de uma “letra morta”, referindo-se ao pouco do Método Direto que pôde de fato ser realizado nas escolas brasileiras. Além disso, em minha pesquisa de mestrado, encontrei um livro anterior ao ano de 1931 e que já continha elementos de oralidade e trabalho de pronúncia, que eram exclusivos do Método Direto (GOMES, 2015), mostrando que, embora seja uma data de grande importância, não deve ser vista como um divisor de águas. Já havia uma preocupação com a oralidade e a pronúncia no século XIX, como é atestado nos estudos de Oliveira (2006), que aponta, entre outros elementos, a publicação de vários Guias de Conversação, como *Prosodia Ingleza*, na década de 1870, dentro da chamada terceira fase do processo de institucionalização das línguas vivas, como resposta ao Decreto n. 4.468, de 1 de fevereiro de 1870, que definiu que os professores das línguas vivas utilizassem em sala somente a língua que ensinavam. A justificativa escolha da década de 30 do século XX se dá, também, pelo fato de que nela se tem o início, da Política da Boa Vizinhança e do intenso processo de trocas culturais com os Estados Unidos.

O recorte encerra-se em 1951, ano da Reforma Simões Filho, que, pela Portaria n. 614, de 10 de maio, embora tenha mantido a indicação do Método Direto para o ensino de Inglês, trouxe importantes mudanças, como a redução dos conteúdos dos programas de curso do ensino secundário, pela qual o estudo da história da literatura inglesa foi suprimido da disciplina Inglês. O Método Direto não previa o estudo da literatura, no entanto, essa continuou presente nos programas de ensino desde a sua institucionalização, em 1931. A escolha do ano de 1951 como marco final pode também ser fundamentada por ser o início da década de chegada de um novo método de ensino de línguas estrangeiras no Brasil, como atesta Maria Antonieta Alba Celani, linguística aplicada, da área de Inglês, da PUC-SP, em entrevista concedida à Uphoff (2008), no texto *A História dos Métodos de Ensino de Inglês no Brasil*. Celani afirma que o período de guerra foi o elemento propulsor de um novo método, o Audiolingual, que chegaria ao Brasil na década de 1950. Assim, não apenas as relações Brasil e Estados Unidos sofreram modificações nesse período, em decorrência do fechamento do Birô interamericano na segunda metade da década de 1940, como também foi percebida uma mudança na perspectiva de ensino de línguas. Os pressupostos norteadores do Método Audiolingual diferem daqueles encontrados no Método Direto, o que faz com que sejam necessários outros estudos teóricos que possam dar sustentação a uma análise do ensino de língua estrangeira nesse novo contexto.

Destarte, é objetivo desta Tese investigar a trajetória do ensino de inglês entre o período de 1931 a 1951, frente à institucionalização do Método Direto e à luz do americanismo e antiamericanismo. Logo, pode-se afirmar que esta Tese busca compreender o momento histórico pelo qual o Método Direto foi instaurado, por meio da legislação específica e da análise de jornais, e verificar se os livros didáticos de Língua Inglesa estavam em consonância com os preceitos do método estabelecido e as instruções presentes nos Decretos, bem como observar o modo como a interferência cultural e econômica norte-americana impactou no ensino de Língua Inglesa no Brasil pelas questões do americanismo e antiamericanismo.

Para a realização desta pesquisa, debrucei-me sobre os conceitos e crenças da Nova História Cultural (NHC), defendidos por autores como Peter Burke (2008), Carlo Ginzburg (2001) e Roger Chartier (1990, 2009a, 2009b). Para Burke (2008, p. 101-107), os estudos baseados na NHC devem ser valorizados, por destacarem, entre outros pontos, as práticas sociais compartilhadas pela fala e pela escrita, o que valoriza, assim, os estudos da linguagem associados aos estudos da história da educação, por exemplo, e estabelece um processo de “construção social da realidade”, a partir das interpretações estabelecidas pelos próprios historiadores, diante das fontes disponibilizadas. Para a coleta de dados, faz-se necessário,

muitas vezes, ater-se a “pistas, sintomas, indícios”, que são encontrados no decorrer da pesquisa (GINZBURG, 2001, p. 154), o que fez com que, ao analisar os dados referentes ao ensino de Língua Inglesa no recorte temporal aqui estabelecido, utilizasse, como pistas e indícios, a legislação relativa ao ensino de línguas pelo Método Direto, na década de 1930, os livros publicados e que foram encontrados em sebos do país, as impressões da implantação do Método Direto, a partir do relato de professores da época, como, por exemplo, os de Chagas (1957) e Schmidt (1935), as trocas de informação verificadas em jornais de circulação das primeiras décadas do século XX e as manifestações e representações da cultura norte-americana em terras brasileiras.

No tocante às trocas culturais entre os Estados Unidos e o Brasil, realizadas entre os anos de 1931 e 1951, a teoria da Circularidade Cultural de Ginzburg (1987) forneceu subsídios para a análise dessas questões que foram essenciais para a construção desta Tese. Ao analisar a sociedade brasileira e as influências norte-americanas na sua construção, percebemos a circulação de produtos culturais estadunidenses no Brasil como o cinema. A recepção da cultura norte-americana foi acompanhada de uma apropriação de traços das produções culturais brasileiras ou sobre o Brasil, como é o caso da criação do personagem Zé Carioca por Walt Disney, após uma visita ao Brasil, e do sucesso da cantora Carmen Miranda que, mesmo sendo portuguesa, cantava as belezas do nosso país aqui e no exterior, conforme será destacado posteriormente nesta Tese. Para Ginzburg (1987, p. 13), essas relações estão conectadas ao fenômeno da circularidade cultural, termo utilizado para se referir às trocas existentes “entre a cultura das classes dominantes e a das classes subalternas”, ressaltando que esse relacionamento sempre “existiu, na Europa pré-industrial, um relacionamento circular feito de influências recíprocas, que se movia de baixo para cima, bem como de cima para baixo”. A ideia de cultura imposta deve, ser, dessa forma, discutida em termos de imposição ou negociação, mesmo que esta tenha se baseado em uma balança desfavorável entre o Brasil e os Estados Unidos.

A análise dos livros publicados e das impressões colhidas pelos professores e nos jornais da época comprovam a importância, segundo Chartier (2009a, p. 43), em se utilizar os pressupostos da História Cultural nas análises dos historiadores, de modo a privilegiar a relação do leitor e dos livros lidos, a partir da consideração das “concorrências e expectativas que regem a relação que cada comunidade mantém com a cultura escrita”.

Para a coleta de dados e análise de resultados, inicialmente, revisei os conceitos relacionados aos métodos de ensino de línguas conhecidos difundidos até então, com base nas leituras de Howatt e Widdowson (2009) e Larsen-Freeman e Anderson (2011), bem como

estudei os acontecimentos políticos e econômicos do século XX e que influenciaram no estabelecimento das diretrizes educacionais vistas a partir de então. Para consolidar as informações colhidas, analisei a legislação educacional entre os anos de 1931 e 1951, com o objetivo de identificar as ações relacionadas às questões educacionais, privilegiando os decretos responsáveis pelo delineamento e imposição para a aplicação do Método Direto para o ensino de línguas, a partir de 1931.

Para aprofundar a análise, fiz pesquisas no NUDOM e na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, bem como em acervos digitais de bibliotecas brasileiras e estrangeiras, no que se refere a livros destinados ao ensino de Língua Inglesa que foram publicados no recorte entre 1931 e 1951. Paralelamente, entrei em contato com as obras de Leão (1935), Schmidt (1935) e Chagas (1957), comparando as determinações pelo ensino do Método Direto com os livros publicados para tal fim na educação comercial e os relatos desses três professores da época sobre a implementação, sucessos e fracassos do Método Direto no Brasil. Para finalizar a pesquisa, investiguei jornais publicados dentro do recorte estabelecido para esta Tese, em busca de anúncios e comentários de especialistas e demais comunidades, para coletar as impressões que me permitissem reconstituir algumas das apropriações e representações do Inglês, neste período. Como suporte dessa análise, li textos, como os de Gramsci (2011), Warde (2000), Moura (1995), Tota (2000) e Holanda (2012), e que permitiram entrar em contato com pesquisas de outros autores sobre a interferência norte-americana na sociedade brasileira, na primeira metade do século XX. A partir da análise dos dados coletados, foi possível estabelecer algumas conclusões e chegar à conclusão desta Tese.

Assim, esta Tese foi estruturada em quatro seções, sendo a primeira, a introdução. Na segunda, intitulada “Os caminhos para a institucionalização do Método Direto no Brasil”, é apresentado o Método Direto, os fundamentos teóricos que norteiam o trabalho do professor, um estudo do contexto brasileiro quando da chegada do método no país e uma análise da relação Brasil e Estados Unidos no período que antecedeu a instauração desse método.

Na terceira seção, chamada de “O ensino de Língua Inglesa no Brasil: legislação, americanismo e antiamericanismo”, são apresentadas e discutidas as leis educacionais que impactaram o ensino das línguas vivas, mais especificamente do Inglês; os Decretos e programas de ensino que definiram e ratificaram o então inovador Método Direto. Além disso, há, nessa seção, uma análise da relação da ascensão do Inglês com a questão da interferência norte-americana (o papel do americanismo e antiamericanismo), dentro do recorte estabelecido para esta Tese.

A quarta seção, cujo título é “O Método Direto nos jornais e nos livros didáticos de Língua Inglesa”, é dedicada à pesquisa nos jornais, e buscou-se compreender a recepção desse método pelos intelectuais e sua ocorrência nos periódicos da época, bem como o estudo dos livros de Inglês do ensino comercial, com destaque para uma análise sobre a sua adequação ao método e à comparação que pode ser feita com outras obras dedicadas ao ensino secundário.

A finalização desta Tese se dá nas considerações finais, parte em que são apresentadas as conclusões que cheguei com esta pesquisa.

SEÇÃO 2

OS CAMINHOS PARA A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO MÉTODO DIRETO NO BRASIL

Nesta seção, o Método Direto é apresentado com um breve histórico e suas bases teóricas. Há, ainda, um estudo do contexto brasileiro no período que antecedeu sua institucionalização e que engloba o movimento da Escola Nova e a relação entre o Brasil e os Estados Unidos.

No que se refere ao ensino de língua estrangeira, as décadas que antecederam a Reforma Francisco Campos, em 1931, viram o surgimento e fortalecimento de um novo método, que vinha de encontro a tudo que se postulava sobre ensino de idiomas, colocava a fala em primeiro lugar, adicionava as figuras e objetos ao ensino do vocabulário e bania a memorização de regras gramaticais e a tradução: o Método Direto.

O Método Direto foi oficializado no Brasil apenas no ano de 1931, no entanto, a finalidade prática do ensino das línguas vivas já era uma demanda no Brasil desde o século XIX. Pode-se, então, afirmar que “a Reforma Francisco Campos marca o início de um outro processo [...] o da institucionalização das línguas vivas como disciplina acadêmica” (OLIVEIRA, 2015, p. 54).

Oliveira (2006) concebeu uma periodização para a institucionalização do ensino das línguas vivas no Brasil baseada em três momentos distintos, de acordo com a finalidade desse ensino. Na primeira fase do processo de institucionalização das línguas vivas, que se deu entre 1809 e 1837, o ensino tinha a função basicamente instrumental, pois seu estudo era visto como meio de acesso ao mundo científico e os professores, quase sempre estrangeiros, lecionavam por compêndios escritos em Língua Francesa e Inglesa para a elite que estudava em estabelecimentos como as Academias Militares, Cursos Médico-Cirúrgicos, entre outros (OLIVEIRA, 2006). A segunda fase, que coincide com a fundação do Colégio Pedro II, vai de 1837 a 1870, e é marcada pela inserção da finalidade literária ao ensino das línguas. Com ênfase no trabalho de versão e tradução, o estudo das línguas vivas passou a ser justificado por si só e não mais apenas como ponte para o conhecimento científico. A terceira, e última fase, tem início em 1870 e termina em 1890. Nesse momento, a palavra-chave é o ensino prático. A finalidade prática para o ensino das línguas vivas, defendida nessa etapa, diz respeito à inserção da comunicação não mais limitada à leitura e escrita, mas sim pelo desenvolvimento das habilidades orais. Ao lado do crescimento da valorização da oralidade e da pronúncia, tem-se a gradual perda do caráter literário dessa modalidade de ensino (OLIVEIRA, 2006). Assim, pode-se perceber que, embora o Método Direto tenha se tornado oficial apenas em 1931, a demanda por uma forma de ensino das línguas vivas baseada na fala e audição já fazia parte das

discussões dos professores brasileiros no final do século anterior, de maneira contemporânea à criação do próprio método.

Mas de que se constituía o Método Direto, que teve o seu *boom* nos Estados Unidos, e como ele chegou a ser o único método de ensino para as línguas vivas a ser determinado por uma legislação educacional no Brasil? Para que essa pergunta possa ser respondida, é necessária uma análise do impacto do Movimento da Reforma e os caminhos percorridos pelos professores que contribuíram para o desenvolvimento desse método.

2.1 Do Movimento da Reforma ao Método Direto: Sauveur e Berlitz

Ao falar de Método Direto, é preciso apontar alguns nomes que contribuíram para a sua definição: Henry Sweet, à frente da Associação Fonética Internacional; Francis Gouin⁶, cujas observações deram origem ao *Series Method*; Lambert Sauveur, com suas práticas de ensino de Francês sem gramática e dicionário e Maximilian Berlitz, criador das escolas e do método Berlitz, que nada mais é do que o próprio Método Direto. Cada um em uma cidade ou país distinto, em suas frentes de trabalho diversas, foram importantes para o que viria a ser conhecido como Método Direto, no final do século XIX. Chagas (1957) afirma que, no ano de 1909, no Congresso Internacional de Línguas Vivas, em Paris, aprovou-se definitivamente o termo Método Direto “para definir a totalidade dos processos usados para o ensino ativo dos idiomas clássicos e modernos” (CHAGAS, 1957, p. 69). Vale ressaltar que o adjetivo “direto” já tinha sido usado com o sentido de um novo processo pedagógico no Congresso Filológico de Estocolmo, em 1886 e, em 1891, os membros da Sociedade para Propagação das Línguas Estrangeiras em Paris já usavam insistentemente o termo Método Direto.

Uma das coisas que mais deu sustentação ao Método Direto foi seu caráter científico, adquirido graças ao desenvolvimento da nova ciência, a fonética, que ocorreu no final do século XIX. Os estudos da fonética criaram um terreno fértil para um importante movimento na história do ensino de línguas, denominado Reforma. O chamado Movimento da Reforma primava por uma metodologia que se baseava na oralidade e evitava a tradução, embora esse

⁶ François Gouin (1892) foi um defensor do método natural para o ensino de línguas e criador do *Series Method*, baseado em suas próprias observações e experiências, descrito em *The art of teaching and studying languages*. A partir da sua fracassada tentativa de aprender Alemão pelo método tradicional, Gouin passou a observar um sobrinho pequeno que havia aprendido sua língua materna rapidamente. A descrença no aprendizado baseado na memorização uniu-se então às observações do sobrinho e o desenvolvimento natural dele culminaram na criação de um método de ensino natural, que se assemelha ao Método Direto.

último ponto não fosse um consenso entre professores, muito provavelmente pelos longos anos de trabalho com essa ferramenta. A grande contribuição do Movimento da Reforma foi, sem dúvidas, fornecer o caráter científico para o ensino das línguas, com o desenvolvimento do alfabeto fonético internacional, que serviria como base para o trabalho da pronúncia em sala de aula. Henry Sweet ficou conhecido como o homem que ensinou fonética para a Europa, fruto da sua crença de que todo o ensino de línguas deveria ser baseado na fonética, frase com a qual iniciou sua obra intitulada *The Practical study of languages*, publicada em 1899 (HOWATT; WIDDOWSON, 2009).

Com o alfabeto fonético logo após o prefácio, e antes mesmo da primeira lição, Sweet (1900) se aprofundou na importância do aprendizado da fonética para a aquisição de uma boa pronúncia, tarefa essa que não seria possível apenas por meio da imitação, mas se daria com o conhecimento dos símbolos fonéticos. Tamanha era sua convicção no trabalho com a pronúncia, afirmam Howatt e Widdowson (2009), que ele chegou a inspirar o escritor de teatro George Bernard Shaw na peça intitulada *Pygmalion* que, mais tarde, chegou às telas de cinema como “*My Fair Lady*”⁷.

Howatt e Widdowson (2009) apontam que, paralelamente ao movimento da Reforma, o discípulo de Pestalozzi, Gottlieth Hennes, começou a experimentar as técnicas de aulas com objetos e, juntamente com Lambert Sauveur, abriu a Escola de Línguas Modernas em Boston, em 1869, nos Estados Unidos, o que despertou a atenção e o interesse primeiro local e, depois, nacional. O método por eles utilizado, tido como natural, envolvia o uso intenso da língua estrangeira em sala em conversas com os alunos, desde o primeiro dia. Sauveur é autor de *The teaching of living languages without grammar or dictionary* (1875), obra em que descreveu o sistema de ensino que utilizava para ensinar Francês aos seus alunos nos Estados Unidos. Como o próprio título da obra já sugere, o método utilizado por Sauveur não incluía gramática nem dicionários, era baseado em constantes conversas e no uso da língua oral a ser utilizada desde o primeiro dia de aula. Certo da eficácia do seu sistema de ensino, o autor acreditava que seu “trabalho era uma resposta à uma necessidade real e um dia se tornaria o manual para todas as escolas”⁸ (SAUVEUR, 1875, p. 4).

⁷ Em *My Fair Lady*, um professor de fonética, intitulado Henry Higgins, tenta transformar uma cidadã que não fala o inglês tido como correto para a época em uma duquesa. Embora não seja uma representação exata de Sweet, o outro Henry, o Higgins, tem “traços de Sweet”, ao mostrar-se muito preocupado com o estudo da língua inglesa a partir da fonética, e chegando a desenvolver, para tanto, vários equipamentos para auxiliar a jovem a pronunciar as palavras na forma “mais correta”, ou seja, naquela esperada pela classe mais abastada da época (HOWATT; WIDDOWSON, 2009, p. 2000).

⁸ *My work answers a real need and will one day become the manual of all the schools.* (Texto original, tradução minha).

O estudo da gramática, segundo Sauveur (1875), traria grande sofrimento, além de retirar todo o vigor e o frescor da mente, o que não era necessário nem para os alunos em nível avançado, que, mesmo que resolvessem abrir uma gramática, ririam do que estava ali escrito, uma vez que já haviam aprendido tudo que lá havia, sem precisar decorar regras. O modelo de aula baseado em uma intensiva conversação entre professor e aluno, com o uso frequente de gestos e objetos do dia a dia, e sempre na língua que se desejava aprender, quando conduzido por professores inteligentes e bem-educados, tornaria possível a manutenção da atenção dos alunos por duas ou três horas, sem que se distraíssem. Nesse sistema de ensino, a pronúncia também era importante e os alunos deveriam acostumar os ouvidos aos sons da língua estudada e, só depois disso, com no mínimo um mês de aula, os estudantes teriam acesso aos livros (SAUVEUR, 1875).

Embora Lambert Sauveur não tenha chamado suas práticas de método, mas de sistema, é possível encontrar muitas referências ao Método Direto. A exclusão do estudo da gramática, o uso da língua que se deseja estudar desde o primeiro dia de aula, a proibição da tradução e do uso do dicionário, além da centralidade do ensino na habilidade da fala aproximam muito o sistema de ensino de Sauveur ao Método Direto, que viria a ser disseminado no mundo, principalmente, pelas escolas Berlitz.

Segundo Howatt e Widdowson (2009), nos Estados Unidos da América, o trabalho por meio do método natural de Sauveur atingiu o sucesso e foi considerado, na época, o maior desenvolvimento no tocante ao ensino de línguas no país. No entanto, o grande disseminador do Método Direto, que a título de curiosidade, não o chamou de Método Direto, mas de Método Berlitz, foi Maximilian Berlitz, fundador das escolas que levam o seu nome e estão presentes em diversos países do mundo até os dias de hoje.

O Método Direto nasceu em um momento de grande imigração dos Estados Unidos, quando a necessidade era de se comunicar em Inglês, não mais de aprender uma língua estrangeira para ler os clássicos da literatura. Berlitz, como Sauveur, era imigrante. A primeira escola Berlitz data de 1878 e, de acordo com o site oficial, Maximilian precisou se afastar da escola e deixou o jovem imigrante francês Joly, ainda inexperiente, dando aulas de Língua Francesa, por possuir domínio do idioma. Sem um método de ensino definido, e com conhecimento zero de Inglês, as instruções de Berlitz para o Joly foram para que ele conversasse com os alunos, demonstrasse os verbos, apontasse para objetos e desse os nomes. Certo do fracasso, ao retornar à escola, Berlitz foi surpreendido ao ver que a turma estava de fato aprendendo a se comunicar em Francês. “O método direto aparentemente havia sido descoberto

duas vezes em dez anos e virtualmente no mesmo lugar”⁹, com Sauveur e Berlitz (HOWATT e WIDDOWSON, 2009, p. 223-224).

Berlitz pôde comprovar o que há muito se defendia, que o ensino de qualquer idioma é consolidado mais facilmente a partir das práticas orais, que privilegiem as experiências e os objetos, em detrimento do trabalho gramatical extenuante. Assim, o autor, no prefácio de sua obra *Método-Berlitz para la enseñanza de idiomas modernos: parte española*, ao dar instruções sobre como utilizar seu material, afirmou que “antes de utilizar o livro, deverão ser feitas as nove primeiras lições oralmente a fim de que o discípulo imite a pronúncia do professor”¹⁰ (BERLITZ, 1912, p. II). Também deveriam ser evitadas quaisquer práticas de tradução, que seriam maléficas para o aluno, levando-se em consideração que o afastaria da língua alvo e o deixaria cada vez mais refém da gramática. Ao trabalhar na própria língua que se deseja ensinar, o aluno não somente entra em contato com as letras e palavras, mas, principalmente, com “o costume especial da fala de uma nação”¹¹ (BERLITZ, 1912, p. I), o que faz com que as situações tenham mais sentido e o aluno consiga internalizar mais facilmente conteúdos e contextos comunicativos.

2.2 O Método Direto e suas bases

A busca por uma educação natural, realizada por meio de diálogos, com uso de objetos do dia a dia e não na base da memorização não é uma inovação do Método Direto. Locke (1996), em *Some thoughts concerning education*, publicado em 1693, defendeu o ensino mediante frequentes conversas e não pela memorização de regras gramaticais. Rousseau, em *Emilio ou Da Educação*, publicado em 1762, fez críticas ao processo educacional baseado na repetição, ao relatar a experiência de ensino de um jovem, defendeu que a educação não deveria acontecer a partir de lições verbais e sim de conversas frequentes com seu tutor e o uso de elementos da natureza.

Pestalozzi (2006), um dos precursores da pedagogia moderna, em *Cartas sobre a educação infantil*, de 1818, defendia que a educação deveria estar pautada na experimentação,

⁹ “The Direct Method had, it seems, been discovered twice in the ten years in virtually the same place” (Texto original, tradução minha).

¹⁰ “Antes de emplear el libro se harán las nueve primeras lecciones oralmente, a fin de que el discípulo imite la pronunciación del profesor” (Texto original, tradução minha).

¹¹ “la costumbre especial del habla de una nación” (Texto original, tradução minha).

intuição e ludicidade, com foco nos conhecimentos dos alunos, de modo que as práticas de memorização, consideradas, pelo autor, como enfadonhas, não mais guiassem os procedimentos adotados pelo professor. Assim, os exemplos e a imaginação passaram a ser privilegiados, juntamente com a exposição aos objetos, e não apenas às palavras. Esses pressupostos faziam com que o aluno se tornasse cada vez mais autônomo, porém a autonomia era uma característica que não combinava com os métodos baseados na gramática e tradução, recorrentes desde o século XVI. Pestalozzi (2006) se preocupou com o ensino desde a mais tenra idade, pois acreditava que se as mentes das crianças fossem domesticadas desde o início com as práticas de memorização descontextualizadas, dificilmente conquistariam a autonomia, uma vez que as necessidades dos pequenos é que deveriam nortear o ensino. Todas essas concepções defendidas pelo autor deram sustentação à sistematização dos princípios defendidos pelo Método Direto.

Embora o ensino conduzido na própria língua que se deseja aprender não seja uma prática nova, tampouco a busca por um método natural de ensino seja recente, nem date do século XIX, a nomenclatura Método Direto foi utilizada primeiro por Claude Marcel, em sua obra *Language as a Means of Mental Culture and International Communication*, em 1853 (HOWATT; WIDDOWSON, 2009). Marcel defendia uma metodologia de ensino de línguas baseada no uso de objeto nas aulas e na inversão da ordem de ensino, de modo que os objetos pudessem ser utilizados primeiro. Esse pensamento foi recorrente nas obras de vários autores, como Pestalozzi (2006), Spencer (1888) e Calkins (1886), este último considerado um dos maiores defensores do estudo das coisas antes das palavras, privilegiando a científicidade e a experimentação. Os alunos deveriam entrar em contato com os objetos concretos, inicialmente, reconhecê-los e nomeá-los, para, só então, poderem estudar as abstrações da língua, e deveriam fazer uso, sempre que possível, de diálogos criados pelos professores, com o objetivo de guiar o aluno no caminho da descoberta e do conhecimento.

O livro *Primeiras Lições de Coisas*, escrito por Calkins, inicialmente em 1861, foi traduzido para o português por Ruy Barbosa, em 1886. É importante destacar que esta obra não era dedicada ao ensino de línguas, fossem elas a materna ou estrangeiras. Este conhecimento foi abordado em partes específicas do manual. Em uma visão mais ampla, o autor se propunha a ensinar todos os conhecimentos escolares, a partir das coisas, pela parte concreta e experimental do ensino. Foi assim que Calkins (1886) trabalhou os números, a aritmética, a geometria, as cores e o corpo humano, por exemplo. O estudo do Método Direto permite-nos

perceber em sua essência, muitos dos traços do livro *Primeiras Lições de Coisas*, com destaque para as práticas indutivas.

O que o Método Direto traz, então, não é exatamente novo, mas ele tem seu valor ao levar o desenvolvimento da oralidade, propor o uso de objetos e figuras, preocupar-se com um trabalho que respeite a ordem natural para a sala de aula de língua estrangeira e, como bem apontou Schmidt (1935), ao fazer uso da ciência a seu favor. Schmidt (1935) acrescentou que o Método Direto passou por fases até chegar a ser sinônimo de método científico. Para a autora, o estudo do Método Direto não pode ser simplista, uma vez que passou por várias etapas, com bases bastante peculiares. Houve, assim, o momento do Método Natural, que tentou transportar as ideias da aquisição de língua materna ao aprendizado de uma língua estrangeira e, como exemplo, temos os trabalhos de Sauveur e Berlitz; a fase em que o Método Direto foi visto como intuitivo, com base na visão e na percepção das coisas ao redor; o despontar do Método Fonético, em que a pronúncia era o centro de tudo, e com ideias compartilhadas por foneticistas como Viëtor e Sweet; o método visto como psicológico, com foco na associação de ideias e a visualização mental; e, finalmente, o científico, que consiste no Método Direto acrescido das conquistas científicas para o ensino de línguas e nos resultados obtidos oriundos das salas de aula. Era nessa última concepção que a autora acreditava estar inserido o Método Direto nas reformas defendidas na década de 1930, no Brasil. Em resumo,

O método é *natural*, na medida em que adota os processos empregados no aprendizado da língua materna, pouco importando que se atenha, ou não, ao sistema de Berlitz e seus seguidores. É *psicológico*, não apenas por lançar mão das séries de Gouin, em algumas circunstâncias específicas, mas sobretudo porque nenhuma concepção educativa, em nenhum instante do seu desenvolvimento, poderá jamais deixar de subordinar-se às normas que regem a marcha complexa e ininterrupta do ajustamento humano. É *fonético*, segundo o realce que atribui ao aspecto oral da linguagem, buscando as melhores técnicas que assegurem uma reprodução tanto quanto possível exata da pronúncia estrangeira. É *intuitivo*, conforme se funda em percepções e representações claras, precisas e totais da realidade mediata ou imediata, sem que com isso se devam obrigatoriamente usar as lições de coisas ou os quadros-murais. É direto, sempre que o ensino do idioma se faz no próprio idioma. É *científico*, quando se inspira no espírito de ordem e clareza que caracteriza todas as ciências, e o seu conteúdo, por conseguinte, emerge de “uma verificação precisa e controllada” da matéria considerada, dos meios empregados para transmiti-la e dos próprios indivíduos que deverão aprendê-la (CHAGAS, 1957, p. 81-82).

Para Larsen-Freeman e Anderson (2011), na obra *Techniques and principles in language teaching*, a regra básica do Método Direto é a não tradução. Associa-se a isso o uso

da língua estrangeira desde o primeiro dia de aula, com o objetivo de fazer com que os alunos aprendam a pensar na língua estrangeira. Não deve haver explicitação das regras gramaticais, que precisam ser inferidas pelos alunos, e a aprendizagem de novas palavras necessita se dar de forma contextualizada, com o auxílio de objetos, desenhos e mímicas. Além disso, a pronúncia correta é primordial.

A partir da década de 1880, o mundo viu a disseminação das Escolas Berlitz e a popularização do Método Direto. Em 1914, havia aproximadamente 200 escolas dessas no mundo (HOWATT e WIDDOWSON, 2009)¹². No Brasil, o Método Direto aportou, oficialmente, no ano de 1931.

2.3 O Método Direto e o contexto brasileiro

Um ano antes da Reforma Francisco Campos, que definiu o ensino secundário e instituiu o Método Direto como de eleição para o ensino das línguas vivas no Brasil, em 1931, o país passou por grandes transformações no cenário político e educacional.

1930 foi o ano da Revolução que levou ao fim a primeira república ou república velha, que durou 41 anos e ficou marcada por momentos de alternância do poder entre Minas e São Paulo. Em linhas gerais, Fausto (2013), em seu livro *História do Brasil*, afirma que “os desentendimentos começaram quando, de forma surpreendente, Washington Luís insistiu na candidatura de um paulista à sua sucessão” (FAUSTO, 2013, p. 273), o que significava, assim, a quebra do revezamento na presidência da república e a manutenção do cargo nas mãos de um político paulista. Eram tempos difíceis para o Brasil, de acordo com Abreu (2013), pois o país vivia a grande desvalorização do café, seu maior produto de exportação, uma vez que, desde 1928, os Estados Unidos adotavam uma política monetária restritiva, na tentativa de deter a bolha que se formava em *Wall Street* e que viria a estourar no ano seguinte, na crise de 1929. A queda da atividade mundial e a dificuldade em se manter o valor do café fizeram com que o preço do produto, em 1932, chegasse a ser 1/3 do que foi em 1929.

A questão econômica, em conjunto com outros fatores, como o descontentamento de alguns setores da classe média, como as forças armadas, além da indicação de Júlio Prestes por

¹² De acordo com o site oficial do curso Berlitz, existem, hoje, 500 unidades Berlitz espalhadas pelo mundo. O Brasil tem 13 escolas Berlitz, presentes nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Paraná e Rio Grande do Sul, muito embora diversos outros métodos e abordagens de ensino de língua estrangeira tenham surgido depois do Método Direto. O curso completou 140 anos da sua fundação no ano de 2018.

Washington Luís, ocasionou uma série de acordos firmados entre mineiros e gaúchos insatisfeitos, que vieram a formar a Aliança Liberal. Tais acertos da aliança visavam fazer de Getúlio Vargas, presidente e de João Pessoa, vice, o que não aconteceu, uma vez que Júlio Prestes saiu vitorioso nas eleições, mesmo sob alegação de uso de “máquinas eleitoreiras” no processo eleitoral (FAUSTO, 2013). O assassinato de João Pessoa, mesmo que por questões alheias à sua candidatura a vice-presidente, foi o fato que faltava para que os que não estavam satisfeitos com o resultado da eleição pegassem nas armas. Tal fato pode ser considerado como o estopim da Revolução de 30.

De acordo com Fausto (2013), a Revolução teve início, verdadeiramente, no dia 3 de outubro, em Minas e no Rio Grande do Sul, e a posse de Vargas se deu um mês depois, em 3 de novembro. Começava um tempo incerto e, para Del Priore e Venancio (2016, p. 248), em *Uma breve história do Brasil*, “para os leitores de jornais da época, o golpe que depôs Washington Luís e consequentemente impediu a posse de seu sucessor, Júlio Prestes, pareceu um típico confronto entre chefes políticos da República Velha”, uma vez que a década de 20 havia sido conturbada, também. A chegada de Vargas ao poder de fato desagradava alguns grupos oligárquicos, como o paulistano, mas não significou nada mais do que “uma troca da elite do poder sem grandes rupturas. Caíram os quadros oligárquicos tradicionais [...]. Subiram os militares, os técnicos diplomados, os jovens políticos e, um pouco mais tarde, os industriais” (FAUSTO, 2013, p. 280).

Nascia, assim, no final de 1930, um novo governo, inicialmente provisório, não proveniente do voto popular, centralizador, voltado para a promoção do capitalismo nacional, apoiado no aparelho do Estado e no exército, e que buscava uma aliança entre a burguesia industrial e os trabalhadores (FAUSTO, 2013). A Era Vargas, como assim ficou conhecida, compreendeu três momentos, marcados por cisões políticas:

O primeiro golpe, em 1930, determinou o fim da Primeira República e o início de um período de quinze anos de preeminência política de Getúlio Vargas, inicialmente como chefe de Governo Provisório, depois como presidente eleito indiretamente de acordo com as regras da Constituição de 1934, e finalmente, a partir de novembro de 1937, como ditador, à frente do Estado Novo. Em 1945, por meio de outro golpe, Vargas foi deposto da chefia do Estado, tendo início a Terceira República (ABREU, 2013, p. 179).

No tocante à educação, o recém-estabelecido governo, ainda em 1930, foi responsável por importantes medidas que merecem destaque, uma vez que abriram caminho para que a Reforma Francisco Campos pudesse tomar forma e, dentro dela, a primeira legislação para o

ensino das línguas vivas, que definiria um método de ensino, o Método Direto. Com apenas 11 dias da tomada da presidência por parte de Getúlio Vargas, e apenas 3 dias após a configuração legal do poder, pelo Decreto 19.398, de 11 de novembro, que instituiu o Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, por meio do Decreto 19.402, de 14 de novembro de 1930. A esta instituição competia “o estudo e despacho de todos os assumptos relativos ao ensino, saúde publica e assistencia hospitalar” (BRASIL, 1931, p. 16). Um ministério que englobava duas esferas bastante distintas em uma só pasta, o que fazia dele responsável pelos

estabelecimentos, instituições e repartições publicas que se proponham á realização de estudos, serviços ou trabalhos especificados no art. 2º, como são, entre outros, o Departamento do Ensino, o Instituto Benjamin Constant, a Escola Nacional de Bella Artes, o Instituto Nacional do Musica, o Instituto Nacional de Surdos Mudos, a Escola de Aprendizes Artífices, a Escola Normal de Artes e Offícios Wenceslau Braz, a Superintendencia dos Estabelecimentos do Ensino Commercial, o Departamento de Saúde Publica, o Instituto Oswaldo Cruz, o Museu Nacional e a Assistencia Hospitalar (BRASIL, 1931, p. 16).

Com frentes de trabalho diversas e grande contingente, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública logo recebeu novas definições que o ramificaram. Em uma primeira definição, ficou estabelecido, pelo Decreto 19.444, de 1 de dezembro de 1930, que o Ministério seria composto de “um Gabinete, uma Directoria e quatro Departamentos, todos independentes entre si e imediatamente subordinados ao ministro” (BRASIL, 1931, p. 53). Dentre eles, estavam o Departamento Nacional de Educação, que mantinha sob sua tutela instituições como o Colégio Pedro II (internato e externato), a Biblioteca Nacional e as Escolas Superiores Federais. A única universidade citada nesse documento é a do Rio de Janeiro, então capital federal (o ensino universitário no Brasil seria definido no ano seguinte).

Em relação ao ensino das línguas vivas, no período que antecedeu a Reforma Francisco Campos, Leão (1935) afirma que

o ensino das línguas vivas foi sempre um dos pontos mais fracos da educação secundaria brasileira [...] Afóra os filhos de famílias abastadas, cuja infancia era acompanhada pelas governantes ou transcorrida nos colegios de irmãs religiosas – si se tratava de moças – ninguém deixava os Liceus ou Ginásios nacionais sabendo francês ou inglês (LEÃO, 1935, p. 17).

Havia três motivos para tal, como atesta Leão (1935): faltavam professores capazes de falar a língua a ser estudada, o estudo das línguas vivas acontecia da mesma forma que das

línguas mortas e a carga horária dedicada ao estudo das línguas vivas, além de insuficiente, mantinha-se em um estágio muito limitado. Chagas (1957, p. 59) corroborou com a assertiva de Leão acerca da falta de conhecimento dos alunos em língua estrangeira e adicionou que a não obrigatoriedade da presença no ensino secundário brasileiro antes de 31 e seu regime de exames parcelados dava aos alunos “a quase certeza de aprovações gratuitas”.

A urgência pela valorização do ensino de línguas vivas, que já acontecia em diversos países, para Leão (1935, p. 59), estava diretamente ligada ao desenvolvimento cultural brasileiro que, segundo o autor, estava muito abaixo de outros povos “de alta cultura e civilização intensa”. A Língua Portuguesa seria, então, em termos científicos e comerciais, uma língua deficitária.

Fora a questão da ineficiência do ensino das línguas estrangeiras, a dificuldade para o Inglês era ainda maior, visto que a Língua Inglesa vinha de um cenário de embates para a sua legitimação enquanto disciplina de ensino na educação secundária. Santos (2017) discorreu sobre esta questão e afirmou que, durante todo o século XIX, a luta dos professores de Inglês para a garantia de um espaço de ensino, já que o destaque ainda era para o ensino do Francês, era uma constante. Como argumentos, a autora citou o fato de que, com a vinda da família real para o Brasil, em 1808 e a ajuda da Inglaterra, o rei D. João VI declarou ódio à França, que deveria ser vista como uma nação inimiga em todo território, e todos aqueles que dessem guarita a estes ditos infames, deveriam ser punidos. No entanto, esse ódio era muito mais um discurso político do que um conjunto de ações para isolar qualquer influência francesa, já que, nas questões educacionais, o Francês continuava a ser a língua de eleição para os estudos superiores e as cadeiras avulsas de línguas vivas do ensino secundário que eram criadas eram quase que exclusivamente na Língua Francesa, sob a alegação de ser esta a língua de acesso à cultura do século XIX.

Essa disputa por um espaço de ensino foi relatada, também, pelos autores de compêndios do século XIX, em seus prefácios, como forma de convencer os leitores sobre a importância de se estudar o Inglês, ou, caso não desejassem abandonar os estudos do Francês, que incluíssem a Língua Inglesa. Como exemplo, destaca-se a fala do professor público Guilherme Tilbury, no prefácio de sua obra *Arte Inglesa*, publicada em 1827: “se, como dizem, a França e a Inglaterra são os dois olhos da Europa, para que contentar-se em ver por hum delles só? Ou quando assim se fizer, escolha-se ao menos aquelle que contenha a vista mais comprida” (TILLBURY, 1827, p. ii).

Um outro ponto destacado por Santos (2017), ao discorrer sobre a luta pela manutenção da profissão de professor de Língua Inglesa, foi a constatação de que havia uma grande quantidade de professores interessados em ensinar a Língua Inglesa, muitos deles ingleses, mas que ofereciam seus serviços de preceptoria nas duas línguas, já que o Francês tinha, ainda, maior recepção entre os habitantes do Brasil. Para exemplificar, a autora citou o caso do professor Tilbury que, mesmo na luta contra a supremacia francesa, ensinava este idioma em sua residência, muito provavelmente como forma de aumentar sua renda mensal, o que pode não ter sido garantido apenas com as aulas de Inglês.

O ensino de Língua Inglesa começou a ser oferecido com mais frequência com a criação do Collegio de Pedro II, em 1837, de modo que, desde os seus primeiros anos de funcionamento, as duas línguas eram disponibilizadas a seus alunos, mesmo que com maior destaque, ainda, para o Francês, conforme destacado por Santos (2017), já que os programas de ensino de 1892 e 1898 retiraram a obrigatoriedade do ensino do Inglês, mas mantiveram o Francês em todos os programas promulgados como matéria de ensino que deveria ser cursada. A quantidade de anos dedicados ao ensino das duas línguas, bem como a ordem pela qual as mesmas deveriam ser aprendidas, confirmam essa predileção pelo ensino do Francês, em detrimento do Inglês.

A quantidade de anos dedicados ao estudo das duas línguas também comprovou a maior ênfase dada ao francês, uma vez que o estudo deste idioma ocupava o maior número de horas de estudo, ou quando oferecidos na mesma proporção, os anos iniciais eram destinados ao ensino do francês, passando a imagem de que o conhecimento das línguas modernas deveria ser iniciado na língua francesa (SANTOS, 2017, p. 261).

O último programa de ensino do então Gymnasio Nacional, dessa forma, foi responsável por sintetizar as lutas travadas pelo Inglês, desde o início do século. Apesar de estar presente no programa, o Inglês dividia espaço com o Alemão, e ficava a critério do aluno, enquanto que todos os discentes, para que seus estudos pudessem ser finalizados, deveriam cursar seis ou sete anos de Francês.

Os últimos programas de ensino do Collegio de Pedro II / Gymnasio Nacional, apresentaram um cuidado especial com o trabalho da oralidade, o que não necessariamente foi contemplado pelos compêndios da época. Oliveira (2006) chama atenção também para o fato de que a reforma de 1870 incluía a instrução de uso da língua viva ensinada na sala de aula. Logo, a discussão acerca da importância dada à oralidade começava a ser frequente no Brasil oitocentista.

2.3.1 A demanda pela oralidade no ensino das línguas vivas no Brasil

Não data da década de 1930 a demanda dos professores pela inserção da oralidade na sala de aula das línguas vivas. Howatt & Widdowson (2009) creditam a base do movimento da Reforma, no século XIX além dos desenvolvimentos da fonética, à exigência dos professores de línguas que buscavam um método de ensino mais intuitivo e com foco no desenvolvimento das habilidades orais, até então relegadas pelo Método da Gramática e Tradução, em prol de uma didática que visasse a leitura de textos literários clássicos. No Brasil, muito embora o Método Direto tenha sido institucionalizado apenas em 1931, é possível perceber, antes desse ano, a luta dos professores e tentativas de mudança na legislação educacional, principalmente se considerarmos o final do século XIX, data da criação e popularização do Método Direto.

De acordo com Doria (1997), em *Memória Histórica do Colégio de Pedro II*, na reunião do Conselho Colegial de 4 de julho de 1881, os professores debateram três questões, uma delas dizia respeito ao melhor método para o ensino das línguas vivas. Para o professor Halbout, de Francês, o estudo da regra, seguido do exemplo e da aplicação era mais eficaz do que o uso de guias de conversação, em uma defesa clara dos preceitos do Método da Gramática e Tradução e o ensino dedutivo da gramática. Na ocasião, o professor Olímpio dos Passos chamou a atenção para a carga horária insuficiente dedicada ao ensino das línguas vivas, logo, não era possível que os alunos aprendessem a falar bem um idioma estrangeiro, o que corrobora com a afirmativa de Leão (1935) com relação a carga horária exígua para o ensino das línguas vivas.

Ao analisar os programas de ensino do Colégio Pedro II, encontramos a primeira menção à utilização de um guia de conversação no programa de 1862, com a obra de Clifton (1859), que deveria ser utilizada pelos alunos do terceiro e do quinto anos, como é informado na obra *Programa de ensino da escola secundária brasileira 1850-1951*, organizada por Vecchia e Lorenz (1998). Apesar de apresentar um título totalmente voltado para a oralidade, esse Guia de Conversação, de acordo com Santos (2017), propunha-se a ensinar as línguas vivas a partir do estudo de listas de palavras, de traduções, e de memorizações e deixava o trabalho oral para as recitações dos textos apresentados na forma de diálogos e pequenas cartas. Apesar do receio declarado pelo professor Halbout, em abrir muito espaço para os guias de conversação, as obras utilizadas no Colégio de Pedro II não se distanciavam muito dos livros baseados no Método da Gramática e Tradução.

Ruy Barbosa, no ano de 1882, então relator do projeto remodelador da instrução pública do Ministro do Império Rodolpho Dantas, conferiu grande importância ao ensino das línguas

vivas e baseado “no principio capital de não saber Línguas Vivas sem as saber falar”, taxou-o, quando trabalhado por temas e versões, como “improdutivo” (DORIA, 1997, p. 152). Mais adiante, em 1889, 42 anos antes da determinação do Método Direto como de eleição, há, na obra de Doria (1997, p. 164), a primeira referência a Berlitz, no registro dos professores do ano. Acreditava-se que para o professor de Língua Inglesa, Alfredo Alexander "pouco faltava para ser Berlitz, desenhando quadros explicativos da aplicação das palavras invariáveis por meio de pássaros em torno de uma gaiola". Assim, a primeira menção a Berlitz, grande popularizador do Método Direto, aconteceu na década de 1880, o que corrobora com a assertiva de Howatt & Widdowson (2009) de que essa foi a década que marcou o início da popularização dessas escolas e do método aplicado por elas. Assim, é importante perceber que as ideias do ensino pelo Método Direto já haviam chegado ao Brasil e a urgência por uma forma de ensino que primasse pela oralidade também estava presente, como defendido por Ruy Barbosa.

Na Reforma Benjamin Constant de 1890, o estudo das línguas vivas estava associado à gramática, leitura, tradução, versão e exercícios de conversação (BRASIL, 1890b), o que já significava uma sinalização, pelo menos na legislação, da importância da oralidade. Antes mesmo da referida reforma, os programas de ensino de 1857, 1877, 1878, 1882 já incluíam o termo “conversação” entre os temas a serem trabalhados nas aulas de línguas vivas. É necessário, no entanto, relativizar o emprego do tempo, a partir da análise dos materiais empregados para que os programas de ensino pudessem ser colocados em prática. Santos (2017), ao analisar os referidos materiais, concluiu que

A ideia de conversação, então, estava pautada, não no estabelecimento de situações interacionais, com as quais os alunos poderiam iniciar uma conversa, e sim na exposição de textos que poderiam servir de exemplo para recitações e assimilações de padrões considerados como de valor (SANTOS, 2017, p. 181).

A reforma de 1901, que levou o nome de Epitácio Pessoa, adicionou mais questões relacionadas à oralidade. No capítulo III, referente aos programas de ensino do Gymnasio Nacional, ficou determinado que

Ao estudo das outras linguas vivas será dada feição eminentemente pratica. Os exercicios de conversação, de composição e as dissertações sobre themas litterarios, scientificos, artisticos e historicos; reclamarão especial cuidado dos respectivos lentes. No fim do curso deverão os alumnos mostrar-se habilitados a fallar ou pelo menos a entender as linguas estrangeiras (BRASIL, 1902, p. 175).

É interessante observar que, neste momento, o termo línguas estrangeiras foi utilizado como sinônimo de línguas vivas. Além disso, pode-se perceber que embora a leitura, escrita e a literatura ainda estejam bastante presentes, já há um avanço em direção a uma proposta de ensino baseada nas habilidades orais, uma vez que o termo conversação foi associado às habilidades de falar e compreender o idioma estudado. Presente em apenas 3 anos do curso secundário, o objetivo final de possibilitar que o aluno pudesse falar ou pelo menos entender a língua falada apenas pelo ensino regular era bastante improvável de ser alcançada.

A Reforma Rivadavia Corrêa foi promulgada pelo Decreto n. 8.659, de 5 de abril de 1911. No tocante ao teor do documento, é possível perceber que houve apenas uma ratificação do que havia sido dito anteriormente. O texto é quase idêntico, mas o objetivo final é ainda mais audacioso, ao se esperar que, ao fim do curso, os alunos “deverão estar habilitados a falar e a escrever duas línguas estrangeiras e familiarizados com a evolução litteraria dellas” (BRASIL, 1912, p. 514). Um fato importante a ser citado é o Programa de Ensino para o ano de 1912 da disciplina “Inglez”. Trata-se da primeira vez que aparece no programa de Inglês um elemento típico do Método Direto: a fonologia. No referido plano, consta o estudo da “teoria e pratica da phonologia” (VECHIA; LORENZ, 1998, p. 187). Embora esse estudo estivesse designado para acontecer apenas na segunda série (primeiro ano de estudo de Inglês), o programa já aponta para uma inclusão, mesmo que superficial, de elementos do Método Direto. Os demais conteúdos do segundo ano eram gramaticais e relacionados à tradução. Para a terceira série, estavam previstos apenas estudos de gramática e tradução e a culminância do estudo de Inglês, na quarta série, deveria acontecer com base nos estudos da literatura, tradução e com o uso do livro Estrada Suave ou *Lingard's History of English* (VECHIA; LORENZ, 1998).

Este primeiro livro, escrito por Edwin Hewitt (1885), tem como título completo *Graduated English reader. Estrada suave para o perfeito conhecimento da lingua ingleza mediante excerptos escolhidos e gradativamente coordenados dos melhores autores ingleses e norte-americanos para uso de seus discípulos*. Trata-se de um livro das décadas finais do século XIX, mas que ainda apresentava bastante representatividade do século XX, o que pode ser constatado ao verificarmos que, em suas memórias, Juscelino Kubitscheck (1974) afirmou ter estudado por esse compêndio. Pelo título, tem-se uma noção do que é encontrado no interior da obra: uma coleção de textos, que deveriam ser trabalhados a partir da tradução e memorização de trechos, com ênfase na moral e nos bons costumes. Nas suas 491 páginas, Hewitt (1885) apresentou contos, anedotas, fábulas, poesia e prosa. O teor da sua obra privilegiava o cânone

literário, nas figuras, por exemplo, de Daniel Defoe, Samuel Johnson, Charles Dickens, Shakespeare e Byron.

Apesar de, no Decreto de 1911, constar o título *Lingard's History of English*, a obra, dividida em 8 volumes, cada qual com cerca de 600 páginas, todas escritas somente na Língua Inglesa, é intitulada *Lingard's History of England*. Assim, os alunos entravam em contato com toda a história da Inglaterra, por intermédio dessa obra, com início no ano 55 a.c. Não sabe-se qual o volume foi indicado no Colégio Pedro II, mas, no volume 6, por exemplo, é narrada, em detalhes, a história da Inglaterra durante os reinos de James I e Charles I. Nesta obra, o mesmo tipo de abordagem é trabalhado: tradução, memorização e recitação, com privilégio, mais uma vez, para o uso da gramática e da tradução (LINGARD, 1825).

Pela Reforma Carlos Maximiliano (BRASIL, 1917), oficializada pelo Decreto n. 11.530, de 18 de março de 1915, que redefiniu o ensino secundário e superior, a prova do vestibular (instituído na Reforma anterior) das línguas estrangeiras deveria constar de prova escrita e prova oral. Nesta, além da leitura e tradução de um livro literário sem uso de dicionário, deveria haver uma palestra em língua estrangeira entre o aluno e o avaliador. Nota-se, aqui, que até na prova oral, a leitura de textos literários e a tradução era a base. Ou seja, se o aluno não fosse capaz de traduzir, não seria aprovado na “prova oral”. No programa de curso desse ano, não havia mais a indicação para o estudo da fonologia. Os únicos elementos de oralidade eram o uso do livro *Guia de conversação* de Sadler e conversas sobre pontos de gramática (ou tentativa de inclusão de elementos de oralidade), ao lado da continuidade das atividades de gramática, tradução e o livro *Estrada Suave* de James Hewitt, com o acréscimo de *Primeiros Passos*, do mesmo autor. O livro de Sadler já havia sido indicado nos Programas de Ensino do Colégio de Pedro II de 1877, 1878, 1892, 1893 e 1898, enquanto que o livro *Primeiros Passos* esteve no programa de 1895 e 1898 (SANTOS, 2017). De acordo com Hewitt (1935), a sua obra *Primeiros Passos* foi escrita ao perceber a necessidade de publicar uma obra mais simples, para os anos iniciais de estudo. Foi acrescentado um pequeno dicionário ao final da obra, mas, ao mesmo tempo, foram suprimidas as explicações consideradas como mais difíceis, o que fez com que a obra fosse reduzida a apenas 185 páginas.

Em 1925, a única instrução para as línguas vivas na Reforma Rocha Vaz, última antes da de 1931, é a de que o ensino fosse “principalmente prático” (BRASIL, 1926, p. 34). O Decreto 16.782A, de 13 de janeiro de 1925, que oficializou a Reforma, deixou a cargo dos professores catedráticos a construção dos programas de ensino do curso secundário, o que, até então, era sempre publicado junto com o Decreto responsável pelas mudanças educacionais.

No programa de curso do ano que sucedeu a Reforma Rocha Vaz, o estudo da fonologia foi trazido de volta, dessa vez com indicação do livro *Elementos de phonologia inglesa*, além da descrição dos tópicos a serem cobertos

Estudo do alphabeto e sua pronuncia. Vogaes simples, longas e breve. Diphtongos. Vogaes combinadas ou diphtongos imprópios. Consoantes combinadas. O symbolo “ough”. Letras mudas. Accento tonico. Homonymos homophonos. Homonymos homographos (VECHIA; LORENZ, 1998, p. 248).

Nesse ínterim de reformas educacionais, é importante mencionar a que foi elaborada por um importante pensador do ensino das línguas vivas do início do século XX, que é Carneiro Leão. Pensada para o estado de Pernambuco, e promulgada pelo Ato no 1.239, de 27 de dezembro de 1928, a Reforma Carneiro Leão foi pautada na urgente necessidade de modernizar o país, defendida por pensadores da época aos moldes da Escola Nova, como aponta Araújo (2009), em *A Reforma Antônio Carneiro Leão no final dos anos de 1920*. Essa, no entanto era a segunda reforma desenhada por Leão, que já havia proposto uma reforma no Distrito Federal (Rio de Janeiro) entre 1922 e 1926. Com um forte apelo pela modernização do país, via a educação, Leão propôs uma reforma cujo cerne se deu na qualificação profissional, como forma de neutralizar o atraso em que a nação se encontrava. Na proposta, o Inglês foi inserido como disciplina do curso primário, pois o autor acreditava ser esta uma língua de desenvolvimento.

As medidas de inteligência, o esforço pela generalização de uma consciênci- cia segura do valor indiscutível da eugenio no meio escolar, as experimentações sociais, as experiências pedagógicas, os ensaios de métodos novos, as mil e uma investigações que se estão realizando, em grande parte com êxito, devem ser conhecidas do professorado brasileiro. E como consegui-lo se a língua inglesa continua vedada ao magistério primário? (LEÃO, 1929, p. 16).

Sobre a importância do Inglês, ao discorrer sobre anatomia e fisiologia humanas, Leão é assertivo ao afirmar que

o professor que não souber inglês terá um verdadeiro mundo fechado à sua intelligencia. Os Estados Unidos constituem um laboratório de investigações e pesquisas, no qual trabalha, com afan, uma verdadeira multidão de Technicos. As medidas de intelligencia, o esforço pela generalização de uma consciencia segura do valor indiscutível da eugenio no meio escolar, as experimentações sociaes, as experiencias pedagógicas. (PERNAMBUCO, Ato no 1.239, de 27 de dezembro de 1928, 1929).

Embora Carneiro Leão tenha sido professor de Francês do Colégio Pedro II, pode-se perceber uma defesa do Inglês como língua de acesso ao conhecimento. Nessa mesma fala, é fundamental frisar a imagem positiva que o autor tinha dos Estados Unidos, uma vez que esse país era visto como nação de desenvolvimento e trabalho. Vale lembrar que Leão foi um dos grandes defensores do Método Direto, que nasceu nos Estados Unidos e se popularizou primeiro entre os imigrantes que precisavam aprender Inglês para que pudessem se comunicar no novo continente, principalmente nas décadas finais do século XIX, e nas iniciais do século XX, período em que os Estados Unidos viviam uma ascensão mundial frente ao seu desenvolvimento industrial e posicionamento mundial. Assim, não é de se estranhar que tanto o Inglês quanto o Método Direto fossem defendidos por Leão.

A Reforma Carneiro Leão de Pernambuco foi elogiada em jornais do Brasil. Na edição de 15 de maio de 1929 do jornal *O Paiz*, do Rio de Janeiro, afirmou-se que “a nova organização do ensino em Pernambuco representa, de um lado, a expressão das ultimas conquistas do pensamento pedagogico, enquanto, do outro, offerece um cunho pratico que lhe assegura o maximo de eficiencia” (O PAIZ, 1929a, p. 1). Nesse texto, fica clara a defesa por um ensino profissionalizante em busca do desenvolvimento da nação, uma vez que, para o autor, Azevedo Amaral, a escola seria a instituição mais inútil se dela saíssem jovens com as mentes cheias de teoria e sem aptidão para ingressar no mercado de trabalho para fomentar a economia do país – linha de pensamento em conformidade com os teóricos da Escola Nova, que defendiam o ensino técnico e profissionalizante para o povo. Leão recebeu inúmeros elogios não só nesse artigo, como, também, na edição de 27 de abril de 1929 do mesmo jornal, igualmente na primeira página, de modo que, no editorial, é relatada a conferência proferida por ele no Rio de Janeiro, na noite anterior, na Associação Brasileira de Educação. Ao final da palestra, em que apresentou “como a reforma vinha sendo brilhantemente executada”, Leão recebeu calorosos aplausos (O PAIZ, 1929b, p. 1). Tal achado atesta que Carneiro Leão foi um influente pensador da educação no Brasil. Ferrenho defensor do Método Direto, em 1931, já como dirigente do ensino de Francês do Colégio Pedro II, fez parte da comissão que elaborou as instruções para organização do ensino das línguas vivas logo após a determinação de Francisco Campos, já que o trabalho pelo novo método carecia de instruções (DORIA, 1997). Alguns anos depois, em 1935, Leão publicou a primeira obra sobre o ensino das línguas vivas no Brasil.

Carneiro Leão foi respeitado não somente pelos seus pares, nas décadas de 20 e 30, como também pelos estudiosos das décadas seguintes, e que viam no seu trabalho um exemplo de modernidade e de prática pedagógica sensata e coerente com os princípios necessários para

a evolução da educação, como, por exemplo, Vasconcelos (1960), em *O ensino Normal em Pernambuco*, que chegou a afirmar que as alterações curriculares feitas no Brasil até então cumpriram apenas questões burocráticas de pequena relevância educacional, mas o que se via na proposta apresentada por Leão eram “normas verdadeiramente inspiradas numa política educacional do mais alto valor” (VASCONCELOS, 1960, p. 126). Podemos resumir a figura desse grande pensador do ensino das línguas vivas no Brasil e defensor do Método Direto da seguinte forma:

Carneiro Leão foi um grande intelectual brasileiro por nutrir afinidade cultural em sua formação. Ele é uma figura histórica que merece ser estudada, compreendida e debatida ainda mais pela comunidade acadêmica, não só por seu legado político-educacional, mas, sobretudo, por se tratar de um dos mais respeitados intelectuais da nação brasileira (CHAGURI, 2017, p. 2015).

Dois anos antes da instituição do Método Direto no Brasil, o programa de ensino do Colégio Pedro II de 1929, o último antes da Reforma Francisco Campos, é bastante detalhado e lista todos os tópicos (na sua maioria gramaticais) que deveriam ser abordados no ensino da Língua Inglesa. O trabalho com a fonética inglesa foi mantido e o ensino continuou a receber orientação para ser prático. A grande novidade em 1929 é a determinação de que nos dois últimos anos, deveriam haveria aulas semanais de conversação. Além disso, no último ano, toda a comunicação entre professores e alunos seria feita exclusivamente em Inglês (VECCHIA; LORENZ, 1998). Trata-se da utilização do termo conversação em um outro contexto educacional, já que, por valorizar as trocas entre professor e aluno na língua estrangeira, não mais eram valorizadas, somente, a leitura e recitação de trechos, como forma de se trabalhar a conversação.

A análise dos programas de ensino, principalmente após o início da popularização das Escolas Bertliz e a disseminação do Método Direto, a partir de 1880, possibilita-nos perceber que esses planos englobaram, gradativamente, cada vez mais elementos do método em questão. Assim, o Método Direto parece ter galgado seu caminho na legislação educacional lentamente até a sua institucionalização em 1931. No entanto, é importante destacar que um método de ensino não desaparece de uma hora para outra quando do desenvolvimento de uma nova forma de ensinar, tampouco entra em uso por pura determinação de leis e decretos, até porque os métodos de ensino não são hegemônicos e o que percebemos muitas vezes são práticas sedimentadas pelo tempo, ao passo que umas continuam a ser utilizadas e outras entram em desuso. A definição de um método de ensino está além da esfera meramente pedagógica, e gira

em torno de outras questões, inclusive políticas, como é o caso do Método Direto em 1931, que foi definido pela legislação, mas que nunca chegou a ser aplicado em sua totalidade no Brasil, como apontam Chagas (1957), Leão (1935) e Schmidt (1935), seja pela falta de mão de obra qualificada para trabalhar com os novos procedimentos, seja pela não aceitação dessas práticas por professores que insistiam em trabalhar com as ferramentas do antigo Método da Gramática e Tradução.

Antes de discorrer sobre a Reforma Francisco Campos, de 1931, responsável pela regulamentação do ensino das línguas vivas a partir do Método Direto, é importante analisar o contexto educacional das primeiras décadas do século XX, relacionado ao momento em que os ditos “Pioneiros da educação” tentaram estabelecer um espaço ainda não firmado oficialmente, por intermédio da consolidação da ideia de que, a partir daquele momento, pela primeira vez, a educação estava sendo sistematizada e organizada, com base nos pressupostos desse conjunto de intelectuais que se reuniam como pertencentes ao movimento da Escola Nova.

2.3.2 O movimento da Escola Nova

O ideário escolanovista foi expresso em um documento publicado em 1932 e assinado por 26 intelectuais, conhecido como “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Entre os autores deste documento, destacam-se nomes como Fernando de Azevedo, Cecília Meireles, Paschoal Lemme, C. Delgado de Carvalho e Anísio Teixeira. Denominando-se como inovadores ao estabelecer um marco educacional pela relevância alegada, alguns preceitos foram destacados neste documento, como a determinação pela busca de uma educação essencialmente pública e única, em que todos tivessem acesso à educação primária e secundária; a necessidade de estabelecimento de uma escola laica, gratuita e obrigatória; além da defesa pela autonomia e descentralização educacional, de modo que a escola deixasse de ser passiva e verbalista e passasse a buscar a espontaneidade e a satisfação das necessidades de seus alunos (AZEVEDO et al., 2006).

De acordo com os pioneiros da educação (AZEVEDO et al., 2006 p. 196), a grande diferença entre a escola tradicional e a Escola Nova reside no fato desta última estar respaldada no “fator psicobiológico do interesse”, que consiste, em última análise, em uma educação que valoriza a natureza e o funcionamento do espírito infantil, de modo que haja um estímulo constante para que o aluno possa utilizar todos os recursos necessários para a sua aprendizagem.

Seria necessário, então, colocar os alunos em “contato com o ambiente e com a vida ativa que os rodeia, para que eles possam, desta forma, possuí-la, apreciá-la e senti-la de acordo com as aptidões e possibilidades”.

Para compreender a tentativa de firmar o ineditismo dessas ações, devemos destacar o pensamento de Azevedo (1996). Segundo o autor, nada de importante havia sido feito até o século XX, em termos educacionais, apenas alguns estudos sobre o Colégio Pedro II mereciam destaque, e qualquer tentativa de investigação sobre o período colonial deveria ser desconsiderada. Como consequência, por muito tempo, pouco se pesquisou sobre o século XVIII e XIX, o que gerou uma concentração das grandes pesquisas no século XX, caracterizando uma tentativa de apagamento do passado e construção de um futuro a partir de então.

Entre os pensamentos defendidos pelos escolanovistas, destaca-se a busca por um ensino público, laico, gratuito, profissionalizante e obrigatório (BRANDÃO, 1999). Esse ensino para todos, no entanto, deve ser relativizado em termos de reais oportunidades de crescimento, uma vez que o foco era a educação profissionalizante, capaz de preparar mão de obra especializada para a indústria em crescimento. Nesse ínterim, o ensino superior cabia apenas à elite. Nas palavras de Carvalho (1998 p. 24), tratava-se “de um projeto marcadamente elitista cujo pressuposto principal era o de que a ‘nação’ só poderia constituir-se por um trabalho de direção das elites”, com o auxílio da Igreja e do exército.

No esquema político autoritário de Francisco Campos o ensino religioso era, ao mesmo tempo, um instrumento de formação moral da juventude, um mecanismo de cooptação da Igreja Católica e uma arma poderosa na luta contra o liberalismo e no processo de inculcação dos valores que constituíam a base de justificação ideológica do pensamento político autoritário (HORTA, 1994, p. 107).

Segundo Horta (1994), a educação para todos era, na realidade, uma forma de controle da população, de modo que o povo pudesse ser educado sob as influências religiosa e militar, condizentes com as ideias do governo central. Assim, com o auxílio militar e da igreja, todos os alunos deveriam ter uma educação religiosa e moral, juntamente com a disciplina do corpo, por intermédio das práticas de educação física e de respeito e amor à pátria.

Como já visto, entre as ideias da Escola Nova, destacam-se os princípios de desenvolvimento da sociedade por intermédio da educação. Assim, é preciso que se invista em uma educação para todos e esta deve estar baseada em princípios indutivos. Se pensarmos em como essas ideias chegaram ao Brasil, deparamo-nos com a figura de Ruy Barbosa, por ter se

dedicado à escrita de obras sobre a educação, e a necessidade em se discutir esse tema de forma mais ampla e mais focada no crescimento do Brasil como todo, já que o que ele observava era um discurso político, desinteressado e que visava apenas fins eleitoreiros. Ao detalhar suas crenças em como a educação deveria ser conduzida em sala de aula, Ruy Barbosa defendia abertamente a adoção do modelo proposto na obra de Calkins (1886), intitulada *Primeiras lições de coisas*, em que a intuição e a experimentação são colocadas como portas de entrada para a aprendizagem. Esses elementos não deviam ser particulares ou excepcionais de um momento na escola, mas, sim, a base para que toda a escola internalizasse esse princípio e se movesse por essa nova filosofia educacional. Assim, ao ser relator da comissão de instrução pública para a Reforma Leônio de Carvalho, em 1882, Ruy Barbosa demonstrou sua satisfação ao ver os princípios das lições de coisas na lei. No entanto, ao mesmo tempo, criticou o fato de ainda ser vista como um dispositivo de auxílio às matérias do programa e não como norteador do programa em si.

A lição de coisas não é um assunto especial no plano de estudos: é um método de estudo; não se circunscreve a uma secção do programa: abrange o programa inteiro; não ocupa, na classe, um lugar separado, como a leitura, a geografia, o cálculo, ou as ciências naturais: é o processo geral, a que se devem subordinar todas as disciplinas professadas na instrução elementar. No pensamento do substitutivo, pois, a lição de coisas não se inscreve no programa; porque constitue o espírito dele; não tem lugar exclusivo no horário: preceitua-se para o ensino de todas as matérias, como o método comum, adaptável e necessário a todas (BARBOSA, 1946, pp. 215-216).

Com esse discurso inflamado pelos métodos intuitivos, Ruy Barbosa defendeu a educação como essencial para o desenvolvimento do país. Logo, o estadista pode ser considerado como uma das figuras mais importantes para o movimento da Escola Nova, por ter fornecido ideias preciosas sobre as temáticas trabalhadas pelos escolanovistas, e por ter trazido para o Brasil as obras de Calkins sobre as primeiras lições de coisas. Assim, muitas das ideias defendidas pelos seus parceiros do movimento da Escola Nova tiveram o suporte das discussões trazidas por Ruy Barbosa.

Além de Calkins (1886), outro teórico norte-americano teve suas ideias bastante difundidas no Brasil, em decorrência da tradução dos seus manuscritos. Trata-se de John Dewey, considerado como um dos fundadores da Escola Nova norte-americana, e que foi traduzido no Brasil, inicialmente, por Anísio Teixeira, que acabou sendo um divulgador das ideias de Dewey e de sua crença em uma educação como instrumento para a superação das

desigualdades sociais, já que essas não eram natas, e sim construídas política e socialmente. Assim,

Escolher Dewey, de quem seria o primeiro tradutor no Brasil, era optar por uma alternativa que substituiu os velhos valores inspirados na religião católica e abraçados com sofreguidão. Era apostar na possibilidade de integrar o que, nele, estava cindido: o corpo e a mente, o sentimento e o pensamento, o sagrado e o secular. Era abrir seu coração para o pensamento científico, apostando na crença de que o enraizamento e as direções da mudança social a favor da democracia estavam apoiadas na infância. O pragmatismo deweyano forneceu-lhe um guia teórico que combateu a improvisação e o autodidatismo, permitiu-lhe operacionalizar uma política e criar a pesquisa educacional no país (NUNES, 2010, p. 19).

Dewey é uma peça chave para a compreensão do pensamento do movimento Escolanovista no Brasil, além de ter produzido reflexões relacionadas ao ensino de línguas e ter sua importância oficialmente reconhecida por Leão. Ancorado no evolucionismo de Charles Darwin e o pragmatismo de William James, Dewey escreveu a partir de reflexões sobre a educação tradicional norte-americana e as mudanças sociais dentro de um “período em que a estrutura socioeconômica capitalista deste país completa a transição ao imperialismo”, como atesta Bevílqua (2014, p. 10), no texto *John Dewey e a Escola Nova no Brasil*.

Em seu livro *Democracia e Educação*, originalmente de 1916, Dewey (1930) afirma que o crescimento da democracia afeta diretamente o desenvolvimento dos métodos experimentais das ciências. Tal assertiva é basilar para entendermos o porquê de uma grande mobilização na década de 1930, no Brasil, para o estabelecimento do Método Direto, já que esse método tem na experimentação uma de suas características primordiais, manifestada por intermédio das práticas intuitivas, que devem ser incentivadas nas salas de aula. Para o autor, a educação é uma necessidade de vida, e um cuidado especial deve ser dado na busca pela compreensão de como fazer com que o ensino formal e aquele aprendido de uma maneira inconsciente possam conviver de forma harmoniosa. A escola, assim, deve procurar ser o equilíbrio entre o ensino formal e o informal.

Quando a aquisição de informação e de habilidades intelectuais técnicas não influenciam a formação de uma disposição social, a experiência vital ordinária não ganha significado, enquanto a escolaridade, até o momento, cria apenas instrumentos de aprendizagem, isto é, especialistas egoístas. Para evitar uma divisão entre o que os homens sabem conscientemente porque estão cientes de ter aprendido por um esforço específico de aprendizado e o que inconscientemente sabem, porque absorvem na formação de suas personalidades pelo intercurso com os outros, torna-se uma tarefa cada vez

mais delicada com todos os desenvolvimentos de educação especial (DEWEY, 1930, p. 10-11)¹³.

Ao discorrer sobre como o processo de aprendizagem de uma língua deve ser social, Dewey (1930) defende um ensino pragmático, contextualizado, a partir das experiências compartilhadas por aqueles que vivenciam as mesmas experiências sociais, permeadas de práticas comunicativas. Ao fazer essa defesa, o filósofo norte-americano abre espaço para a consolidação de um dos princípios do Método Direto, que é o de privilegiar as experiências do aluno e partir sempre do contexto, ou seja, do prático para o abstrato, que inclui a estrutura da língua, por exemplo. Esse fato pode ser constatado na seguinte narrativa:

Provavelmente seria aceito com pouca hesitação que uma criança tenha a ideia de, digamos, um chapéu, usando-o como outras pessoas fazem; cobrindo a cabeça com ele, dando a outras pessoas para vestirem, sendo colocado nela por outras pessoas ao sair, etc. Mas pode-se perguntar como esse princípio de atividade compartilhada se aplica a passar pela fala ou ler a ideia de, digamos, um capacete grego, no qual nenhum tipo de uso direto pode ser associado. Que atividade compartilhada há em aprender com livros sobre a descoberta da América? (DEWEY, 1930, p. 17)¹⁴.

O autor complementa seu exemplo, ao destacar que o som h-a-t ganha sentido ao mesmo tempo em que a palavra *hat* (chapéu) também é compreendida, o que é possibilitado, tanto para crianças, quanto para adultos, pela experiência vivida pelos dois públicos diferentes, e este seria, em última análise, o princípio da compreensão simultânea, que é verificada no ato da comunicação. As pessoas se entendem, para Dewey (1930), porque os objetos e sons passam a ter o mesmo valor para aqueles que estão envolvidos no diálogo. Trata-se, assim, da defesa de um outro princípio do Método Direto, o da valorização dos sons e, mais tecnicamente, do estudo da fonética.

Além de destacar o trabalho com a fonética, ponto alto do Método Direto, Dewey (1930) repudia veementemente o trabalho educacional baseado nas práticas mecânicas e ineficazes da

¹³ When the acquiring of information and of technical intellectual skill do not influence the formation of a social disposition, ordinary vital experience fails to gain in meaning, while schooling, in so far, creates only sharps in learning that is, egoistic specialists. To avoid a split between what men consciously know because they are aware of having learned it by a specific job of learning, and what they unconsciously know because they have absorbed it in the formation of their characters by intercourse with others, becomes an increasingly delicate task with every development of special schooling (Texto original, tradução minha).

¹⁴ It would probably be admitted with little hesitation that a child gets the idea of, say, a hat by using it as other persons do; by covering the head with it, giving it to others to wear, having it put on by others when going out, etc. But it may be asked how this principle of shared activity applies to getting through speech or reading the idea of, say, a Greek helmet, where no direct use of any kind enters in. What shared activity is there in learning from books about the discovery of America? (Texto original, tradução minha).

repetição, e chega a chamar aqueles que imitam as frases prontas de verdadeiros idiotas, comparando-os a animais irracionais. Para o autor, a imitação não deve ser do produto final e sim das práticas contextualizadas, na medida em que o aluno, após uma observação atenta, pode imitar o que ouviu, a depender do que quer dizer e do sentido que quer empregar a suas emoções.

Quando encontramos crianças envolvidas nesse tipo de mitemismo, em vez de incentivá-las (como faríamos se fosse um meio importante de controle social), é mais provável que as repreendamos como macacos, papagaios ou imitadores. A imitação como meio de realização é, por outro lado, um ato inteligente. Ela envolve observação atenta e seleção criteriosa do que possibilitará fazer algo que ele já está tentando fazer, melhor. Usado para um propósito, o instinto de imitar pode, como qualquer outro instinto, tornar-se um fator no desenvolvimento de uma ação efetiva (DEWEY, 1930, p.43)¹⁵.

De acordo com Dewey (1930), a crise no ensino é, em grande parte, responsabilidade da escola, por utilizar métodos e processos inadequados, que consolidam as desigualdades sociais e não focam nas práticas que levariam o aluno a um melhor desempenho escolar.

A importância das experiências é retomada por Dewey em *Experiência e Educação* (1938), ao construir sua teoria em torno de uma educação progressista baseada em experiências. Para Dewey (1938), um dos problemas da educação tradicional era o fato de que a sociedade enxergava o futuro como o passado e continuava a reproduzir práticas e transferir conteúdos alheios às mudanças do mundo, ao passo que o autor defendia que o contexto social no qual os alunos estavam inseridos e as suas vivências pessoais deveriam ser levados em consideração para o estabelecimento de um ensino focado nas experiências, mas não qualquer experiência,

A crença de que toda educação genuína acontece por meio da experiência não significa que todas as experiências sejam genuinamente ou igualmente educativas. Experiência e educação não podem ser diretamente equiparadas umas às outras. Pois algumas experiências são deseducativas. Qualquer experiência que tem o efeito de impedir ou distorcer o desenvolvimento de outras experiências é deseducativa (DEWEY, 1938, p. 25)¹⁶.

¹⁵ When we find children engaging in this sort of mimicry, instead of encouraging them (as we would do if it were an important means of social control) we are more likely to rebuke them as apes, monkeys, parrots, or copy cats. Imitation of means of accomplishment is, on the other hand, an intelligent act. It involves close observation, and judicious selection of what will enable one to do better something which he already is trying to do. Used for a purpose, the imitative instinct may, like any other instinct, become a factor in the development of effective action (Texto original, tradução minha).

¹⁶ The belief that all genuine education comes about through experience does not mean that all experiences are genuinely or equally educative. Experience and education cannot be directly equated to each other. For some experiences are mis-educative. Any experience is mis-educative that has the effect of arresting or distorting the growth of further experience (Texto original, tradução minha).

As experiências para serem consideradas positivas deveriam estar associadas a uma ideia de continuidade, de forma que possibilissem o crescimento não só fisicamente, mas moralmente e intelectualmente. De acordo com Dewey (1938), uma experiência simplesmente dada pode levar a um processo de automatização de uma habilidade, o que poderá ocasionar uma rotina, uma perda de sensibilidade. Se pensarmos no Método da Gramática e Tradução, por exemplo, esperava-se que os alunos decorassem as regras gramaticais e soubessem aplicá-las. De maneira mecânica e automatizada, o processo era simples e não exigia uma real compreensão do uso daquelas regras que podiam ser deduzidas através da memorização. O Método Direto, contudo, com uma abordagem mais ativa, previa o uso de figuras e o trabalho com vocabulário do dia a dia, além do aprendizado mediante conversas. Para Dewey (1938), as experiências eram, acima de tudo, sociais, pois envolviam dois elementos: a interação e a comunicação. Nesse contexto, “O princípio da interação deixa claro que a falta de adaptação do material às necessidades e capacidades dos indivíduos pode fazer com que uma experiência seja não-educativa quase tanto quanto a incapacidade de um indivíduo se adaptar ao material” (DEWEY, 1938, p. 46-47)¹⁷. Assim, em consonância com o defendido pelo autor, o Método Direto se preocupava em oferecer lições apropriadas para as idades, em trazer para sala de aula o vocabulário do dia a dia, diferentemente do Método da Gramática e Tradução, que girava em torno da leitura dos clássicos literários e desconsiderava as idades dos aprendizes.

Dewey influenciou o pensamento educacional do Brasil no início do século XX, e chegou a ser considerado por Carneiro Leão, na obra *Visão Panorâmica dos Estados Unidos*, juntamente com William James, como “os maiores e mais originais filósofos dos Estados Unidos de todos os tempos” (LEÃO, 1950, p. 95). Além disso, uma obra de Dewey foi indicada na bibliografia do programa do curso normal, homologado pelo Decreto n. 8.225, de 11 de fevereiro de 1928, na reforma que Francisco Campos propôs no estado de Minas Gerais naquele ano, como aponta Lima (2011), em *A reforma Francisco Campos (1927/28) em Minas Gerais e a introdução da disciplina história da educação no currículo da escola normal*. Tratava-se de *Schools of To-morrow*, obra escrita em coautoria com sua filha, Evelyn Dewey. O livro, publicado em 1915, traz em seu prefácio a informação de que o material não tem intenção de postular uma teoria da educação, tampouco apresentar um novo método de ensino ou discutir

¹⁷ *The principle of interaction makes it clear that failure of adaptation of material to needs and capacities of individuals may cause an experience to be non-educative quite as much as failure of an individual to adapt himself to the material* (Texto original, tradução minha).

pontos de vista de educadores. O objetivo da obra, de acordo com os autores, é apresentar as experiências de escolas da época que resolveram colocar em prática as teorias educacionais melhor consideradas, desde Platão. Como uma forma de diagnosticar o ensino nos Estados Unidos, “é função deste livro apresentar como as aplicações surgiram a partir das teorias e em qual direção a educação neste país parece estar indo” (Dewey; Dewey, 1915, s/n). Referenciando pensadores modernos, como Rousseau e Pestalozzi, Dewey e Dewey (1915) construíram a obra a partir de elementos como educação e desenvolvimento natural, reorganização do currículo, liberdade e individualidade, a relação entre escola e a comunidade, educação pela indústria, entre outros pontos.

O ensino de Inglês é apresentado com mais detalhes a partir da página 84, na medida em que os autores apontam que um propósito para o trabalho com a Língua Inglesa é fundamental e, para tanto, “as escolas estão tentando todos os tipos de experimentos para tornar o trabalho em Inglês concreto. O método dos livros didáticos de ensinar regras e definições de aprendizado e, em seguida, fazer exercícios em sua aplicação, não teve sucesso”¹⁸ (DEWEY; DEWEY, 1915, p. 84). Os autores vão mais além e dizem que é preciso dar uma razão para que os alunos possam trabalhar componentes como a escrita, a ortografia e saibam usar os verbos corretamente. Na Escola Francis Parker, em Chicago, e na Escola Cottage, em Riverside, a gramática já não era um componente curricular, mas era ministrada sempre que algum aluno se expressava oralmente e junto com os exercícios escritos. O que a princípio parece apontar para uma comunhão de pressupostos para o Método Direto, é logo compreendido como um texto em que há a alternância de pontos de interseção, associados a pontos de divergência, uma vez que o Método Direto abolia o ensino de gramática.

Em outras escolas, igualmente sem a disciplina gramática no currículo, os professores instigavam os alunos a descobrirem as próprias regras gramaticais a partir das suas perguntas, em uma tentativa inicial de ensino grammatical de forma indutiva, prática pela qual os discentes descobrem as regras gramaticais sem serem previamente expostos à teoria. No entanto, a gramática ainda é bastante valorizada, uma vez que nessas escolas, ao final de 3 meses, por exemplo, os alunos deveriam ser capazes de analisar uma frase simples e diferenciar os verbos transitivos dos intransitivos, além de saber as regras do verbo *to be*. Dessa forma, embora

¹⁸ Schools are trying all sorts of experiments to make the work in English concrete. The textbook method of teaching learning rules and definitions and then doing exercises in their application has proved unsuccessful (Texto original, tradução minha).

Dewey e Dewey (1915) se aproximem do Método Direto, ao defenderem práticas contextualizadas, de experimentação e intuição, o valor agregado às regras gramaticais os distanciam do Método Direto. Assim, as experiências apresentadas mostram um passo à frente em direção a um ensino mais natural da gramática, proposto pelo Método Direto, mas ainda exige o conhecimento das regras. Diferentemente do preconizado pelo Método da Gramática e Tradução, entretanto, a gramática não é memorizada e nem vista de forma mecânica e descontextualizada, inclusive, com a presença de jogos e atividades lúdicas.

As aulas de Inglês em uma outra escola estadunidense eram regidas pelo lema “*To teach boys to live*” ou em português, “Ensinar os garotos a viver”. Os próprios autores também utilizaram o *slogan* “*learn by doing*” - “aprender fazendo”, com o claro objetivo de fazer com que o currículo ficasse mais vivo e concreto, o que também foi possível com a abolição de livros textos à moda antiga. A crença em um ensino mais ativo, relacionado às experiências, faz-se presente nas obras de Dewey, cuja circulação das ideias era intensa no Brasil e já faziam parte do ideário de Francisco Campos, antes mesmo da Reforma a qual esta Tese tem como base. Fato esse que é corroborado pelo próprio Campos que, além de sugerir o estudo de uma obra de Dewey, cita o teórico estadunidense no advento da reforma que realizou no estado de Minas Gerais, entre 1926 e 1930.

Da rotina escolar, por ventura, os tests de intelligencia, a graduação e a classificação dos alumnos, a noção das diferenças individuais, as varias technicas do ensino, ainda em tentativa, contituídas de planos de instrução individual, os processos da escola activa, a pedagogia de Dewey, as acquisicoes e os postulados psychologicos (CAMPOS, 1930, p. 60).

Logo, o entendimento das contribuições de Dewey para a pedagogia moderna e para o movimento da Escola Nova se faz importante, uma vez que constituem importantes peças na engrenagem da Reforma Francisco Campos e suas determinações para o ensino das línguas vivas no Brasil, a partir de 1931, via Método Direto. Além do que, o fluxo de ideias postuladas por Dewey foi benéfico para o fortalecimento da imagem dos Estados Unidos como nação modelo no Brasil e relaciona-se diretamente com a necessidade do ensino de Inglês e sua associação como língua meio para a obtenção de conhecimento, fato já defendido por Leão, em sua reforma de Pernambuco. Assim, a compreensão da relação com os Estados Unidos, na dicotomia americanismo e antiamericanismo, constitui-se em uma peça-chave para que possamos entender o ensino de Inglês no Brasil, principalmente durante o recorte estabelecido para esta Tese.

2.3.3 Sobre a relação com os Estados Unidos

A questão do desenvolvimento do Brasil e o seu “atraso” no final do século XIX e início do século XX é tratada por Warde (2000, p. 37), em *Americanismo e educação - um ensaio no espelho*, frente à ascensão política e cultural dos Estados Unidos, que culminou em sua posição de nação ideal. Para a autora, a sociedade brasileira sempre mirou a Europa como fonte de cultura da qual todos deveriam beber, caso desejasse “conquistar o *status* de civilizados”. Essa admiração, no entanto, passou a mudar de direção ao passo que os Estados Unidos começaram a figurar como a terra prometida e lar das elites intelectuais, com a mudança da imagem do velho continente, que passou a ser visto como decadente e conflituoso. Assim, os Estados Unidos começaram a existir no ideário popular como nação a ser seguida, fato este que se intensificou com o desenvolvimento da política da Boa Vizinhança, a partir da eleição de Franklin Roosevelt como presidente norte-americano, em 1933. Percebeu-se um conjunto de práticas de grande interferência na sociedade brasileira, principalmente após o início da segunda Guerra Mundial, e cujas consequências e sua relação com o ensino de Inglês serão tratadas na Seção III deste trabalho. Warde (2000) aponta, no entanto, que à medida que o Brasil passou a se espelhar nos Estados Unidos, a imagem brasileira refletida nesse espelho tornava-se achatada, pobre e feia.

Moura (1995, p. 15), ao discorrer sobre a política desenhada pelos Estados Unidos para os países da América Latina, em *Tio Sam chega ao Brasil – a penetração cultural americana*, explica que “desde a independência das nações latino-americanas no início do Século XIX, Tio Sam firmara o pé na ideia de que as potências europeias não tinham o direito de intervir ou de tentar recolonizar a América”. Obviamente, sem objetivos fraternais com os países latinos, os Estados Unidos queriam apenas trocar as intervenções europeias pelas deles próprios e para isso, mesmo com pouca força na época, promulgaram a Doutrina Monroe¹⁹, que ratificou posição contrária à influência dos países europeus. Na corrida imperialista do final do século XIX, os Estados Unidos colocaram em prática uma política intervencionista, que ficou conhecida como *big stick*, e interveio militarmente em países do continente americano, com mais ênfase no Caribe e na América Central, todas as vezes que acreditaram que havia alguma

¹⁹ A Doutrina Monroe, como afirmam Karnal (et al., 2007), em *História dos Estados Unidos – das origens ao século XXI*, é conhecida pelo slogan “A América para os americanos”, atribuído ao presidente James Monroe, que governou os Estados Unidos entre 1817 e 1825. A promulgação da doutrina se deu baseada no princípio da não-intervenção da Europa na América em troca da não-interferência dos Estados Unidos nos assuntos europeus. A medida tomada por Tio Sam, recém independente, reafirmava sua posição como liderança continental e visava conter avanços de recolonização pelos países europeus nas Américas.

ameaça aos interesses norte-americanos (MOURA, 1995). Ao analisarmos os primórdios dessa relação, podemos dizer que

os Estados Unidos, portanto, eram vistos numa posição de liderança no caminho do progresso que nações como Brasil buscavam trilhar, o que parece corroborar a hipótese que anunciamos no início deste trabalho de que aquele país emergia aos olhos do Brasil bem mais adiantado em assuntos diversos, sobretudo no que respeitava à instrução popular, do que atestam os relatórios que expusemos anteriormente (SANTOS, 2016, p. 87).

Desta forma, para se desenvolver, o Brasil precisaria se espelhar nos Estados Unidos, o que levou, assim, ao surgimento na sociedade brasileira, de um apreço pelo funcionamento do país e suas práticas, principalmente por meio das Exposições Internacionais, onde o Brasil, “atrasado”, produtor de matéria prima básica, visto de forma caricaturada, apresentava plantas exóticas, café, o folclore dos índios e negros, e comprava produtos de tecnologia e cartilhas de ensino. Como consequência, em um dos exemplos citados por Warde (2000), temos a mudança no magistério no estado de São Paulo, conduzida pelo Diretor-Geral da Instrução Pública de São Paulo, Oscar Thompson. Após uma viagem a uma Exposição Internacional, em 1904, nos Estados Unidos, Thompson, que na ocasião da viagem era apenas um professor primário, voltou convencido da eficácia do ensino analítico, trazido por ele por meio de uma cartilha, traduzida para o português e que, por conseguinte, foi adotada em todas as escolas do estado. O método foi, mais tarde, difundido por todo o Brasil.

É interessante apontar que o desenvolvimento buscado pelo Brasil foi feito via Língua Inglesa, fazendo com que o inglês fosse, lentamente, adquirindo prestígio na sociedade brasileira. O método analítico, visto como moderno, partia do concreto para o abstrato e, assim, agia de maneira mais natural, o que estava em consonância com a escola moderna, defensora dos métodos de ensino naturais, que obedeciam ao desenvolvimento biológico do homem na obtenção de conhecimento (WARDE, 2000).

No entanto, é relevante destacar que essa não foi a primeira vez que o Brasil enviou um encarregado para as Exposições Internacionais nos Estados Unidos. De acordo com as pesquisas de Santos (2017), em jornais oitocentistas, o professor Phillippe Maria Mota de Azevedo Corrêa foi o primeiro encarregado brasileiro enviado aos Estados Unidos, e participou, em 1876, das Exposições Internacionais na Filadélfia, com a orientação de estudar a instrução pública, visitar as principais escolas primárias e secundárias, com especial atenção para a educação primária, e adquirir os livros e materiais que julgasse necessários. As impressões norte-americanas foram registradas nos relatórios enviados ao Brasil, principalmente no que se

refere ao detalhamento do sistema de *Kindergarten* (Jardim de infância) e às orientações para a construção de um museu pedagógico que pudesse expor todos os objetos adquiridos em tais exposições.

Além das exposições internacionais, Santos (2017, p. 87) destacou outras influências norte-americanas no Brasil oitocentista, como a defesa de Tavares Bastos pelo estabelecimento de *school-houses* nos moldes estadunidenses e a tentativa de implementação da educação encontrada em Massachusetts, em que “os meninos são obrigados a frequentar a escola e o governo mantém um fundo fixo, com o objetivo de auxiliar, financeiramente, as instituições de ensino”.

É possível apontar algumas similaridades nesse processo de desenvolvimento do Brasil com vistas aos Estados Unidos, principalmente no início do século XX, com o próprio Método Direto, considerado como uma abordagem natural, que respeita as fases do desenvolvimento humano e que “nasceu” em território norte-americano, muito embora o alfabeto fonético internacional seja um produto europeu. A interferência americana no início do século XX só tendia a aumentar e, com isso, não era de se espantar que houvesse um aumento na popularização do ensino do Inglês, até então relegado à segunda língua estrangeira de prestígio, atrás do Francês, o que levaria a uma disseminação do termo Método Direto para o ensino das línguas vivas.

SEÇÃO 3

O ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL: LEGISLAÇÃO, AMERICANISMO E ANTIAMERICANISMO

Esta seção tem como objetivo analisar a legislação referente ao ensino das línguas vivas, mais especificamente o ensino de Inglês, durante o recorte histórico delimitado para esta Tese, bem como investigar as ações desenvolvidas pelo governo norte-americano no Brasil. Esses elementos foram estudados à luz das questões do americanismo e antiamericanismo. Este capítulo se inicia com o estudo da reforma proposta pelo ministro Francisco Campos²⁰.

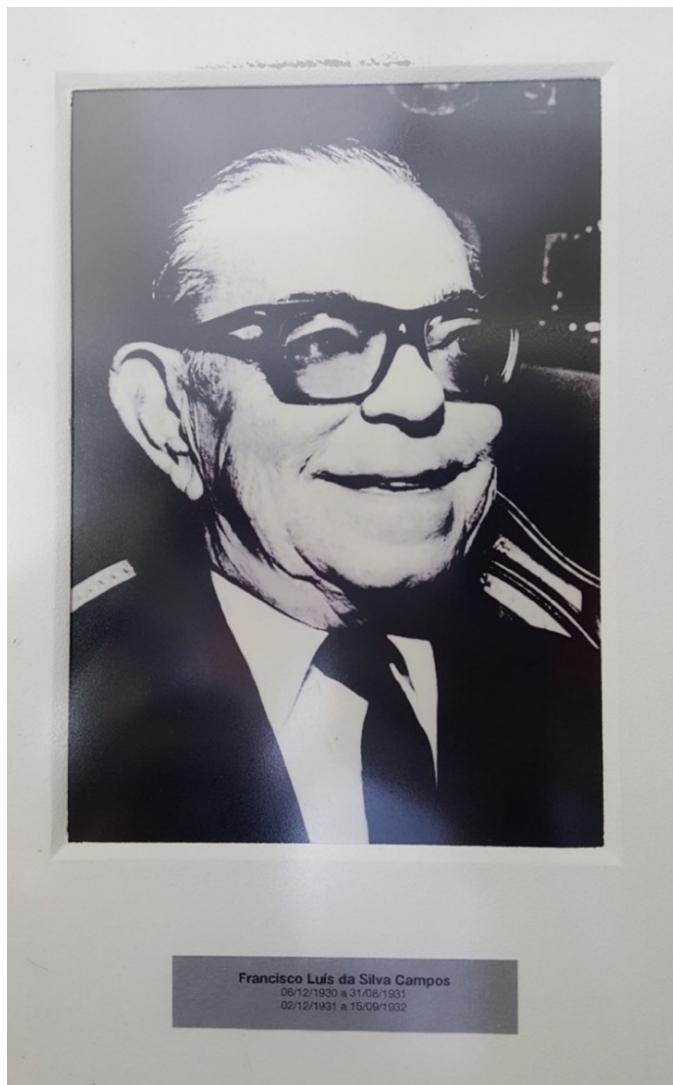


Figura 1: Francisco Campos
Fonte: Mural dos Ministros da Educação no MEC.

²⁰ Francisco Luís da Silva Campos, jovem político de origem mineira, foi o primeiro ministro a chefiar a pasta dedicada a dois campos distintos: educação e saúde pública. É interessante apontar que a educação era vista como um problema que precisava ser resolvido, desde a proclamação da república, sendo considerada a raiz para combater o atraso do Brasil, como atesta Gomes (2013). Com experiência no campo educacional, uma vez que havia sido Secretário de Interior do estado de Minas Gerais e proposto, durante seu mandado, uma reforma nessa área, chancelou a grande reforma que levou o seu próprio nome e que definiu o ensino secundário, superior e comercial no Brasil.

3.1 A importância da Reforma Francisco Campos para a educação brasileira

Ao estudar a Reforma Francisco Campos, é importante ter em mente o seu papel para a educação brasileira e, mais especificamente, para o Inglês, objeto de estudo desta Tese. É necessário, também, situar essa reforma no contexto da Escola Nova e da tentativa de se estabelecer um divisor de águas, de modo que a sociedade pudesse perceber a tentativa de estruturação e acreditar que as inovações propostas significavam, realmente, um avanço nunca antes visto. Para Dallabrida (2009), a Reforma Francisco Campos

estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a freqüência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal (DALLABRIA, 2009, p. 1).

O ensino secundário proposto por Campos andava em consonância com as medidas do governo Vargas, que centralizava, no governo federal, as decisões educacionais, na tentativa de padronizar a educação e possibilitar um maior controle do Estado, haja visto que, até a primeira república, elementos como a presença escolar não eram obrigatórios e o acesso dos alunos ao ensino superior se dava por meio de cursos preparatórios e exames parcelados. Na teoria, a reforma do ensino secundário de Campos queria combater a ideia de que esse nível de educação servia apenas para o ingresso nos cursos superiores, como pode ser visto na sua exposição de motivos:

a finalidade do ensino secundário é, de fato, mais ampla do que a que se costuma atribuir-lhe. Via de regra, o ensino secundário tem sido considerado entre nós como um simples instrumento de preparação dos candidatos ao ensino superior, desprezando-se, assim, a sua função eminentemente educativa que consiste, precisamente, no desenvolvimento das faculdades de apreciação, de juízo, de critério, essenciais a todos os ramos da atividade humana, e, particularmente, no treino da inteligência em colocar os problemas nos seus termos exatos e procurar as suas soluções adequadas (CAMPOS *apud* NUNES, 1999, p. 97-98).

Desde a criação das primeiras cadeiras de primeiras letras no Brasil oitocentista, e o incentivo à trilogia do ler, escrever e contar, esse tipo de educação se tornou quase que a única opção àqueles pertencentes a famílias com poucos recursos financeiros, o que fez com que

estudos maiores fossem destinados a uma parcela reduzida da população. Mesmo com a criação dessas aulas, de acordo com as pesquisas de Oliveira (2006, p. 271-272), apenas em 1879, com o Decreto n. 7.247, de 19 de abril, é que se deu a obrigatoriedade para que todos os indivíduos da corte, entre 7 a 14 anos, de ambos os sexos, frequentassem “Escolas Primárias do primeiro grau”, obrigatoriedade esta não estendida aos estudos secundários, ainda reservados à elite brasileira.

Durante quase todo o século XIX, os estudos secundários estiveram centrados na preparação dos alunos para os Exames de Preparatórios, que eram requisitos indispensáveis para todos aqueles que desejavam ingressar nas faculdades da corte. O então Collegio de Pedro II, criado em 1837, foi a maior referência desses estudos no Brasil, pois oferecia a seus alunos concludentes o grau de Bacharel em Letras e o acesso garantido aos estudos superiores (OLIVEIRA, 2006). A primeira referência aos Exames de Preparatórios é encontrada no Decreto de 1 de abril de 1813, com a promulgação dos estatutos das Aulas de Cirurgia no Hospital da Misericórdia, no Rio de Janeiro, e assim permaneceram recorrentes no século XIX (BRASIL, 1890a, p. 10).

A obrigatoriedade do ensino primário na corte do Rio de Janeiro, em 1879, era ainda um reflexo dos ideais iluministas do século XVIII, que colocavam a felicidade da nação como alvo máximo a ser atingido, e que via a educação como um dos itens responsáveis para que essa felicidade pudesse ser atingida. Em termos socioeconômicos, era importante que os cidadãos soubessem ler, escrever e contar para que se tornassem aptos a assumir as tarefas comerciais que surgiam. Esta necessidade se intensificou ainda mais nas primeiras décadas do século XX, em decorrência do crescimento econômico e industrial no Brasil, uma vez que a mão de obra necessária para esses postos comerciais precisava ser treinada, não apenas para o adestramento da leitura, como, também, para o controle do corpo e inculcação de valores morais e cívicos, com foco na obediência (CARVALHO, 1998).

3.2 A Reforma Francisco Campos: diretrizes para o ensino de Inglês

A Reforma Francisco Campos engloba definições presentes nos seguintes documentos: Decreto 19.850 – de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação; Decreto 19.851 – de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário; Decreto 19.852 – de 11 de abril de 1931, que definiu a organização

da Universidade do Rio de Janeiro; Decreto 19.890 – de 18 de abril de 1931, que discorreu sobre a organização do ensino secundário; Decreto 20.158 – de 30 de junho de 1931, que organizou o ensino comercial, regulou a profissão de contador e deu outras providências; e, finalmente, o Decreto 21.241 – de 14 de abril de 1932, que consolidou as disposições sobre a organização do ensino secundário

Como se pode ver, a Reforma Francisco Campos é constituída por vários documentos e abrange da esfera da educação secundária, comercial à superior. Nesta Tese, serão apresentadas e discutidas todas as diretrizes relacionadas ao ensino de Língua Inglesa, uma vez que a análise dos preceitos referentes a essa atividade é um dos objetivos deste trabalho.

3.2.1 O ensino de Inglês na educação comercial pela Reforma Francisco Campos

A primeira vez que o Método Direto apareceu na legislação educacional brasileira foi no dia 30 de junho de 1931, pelo Decreto n. 20.158, que definiu o ensino comercial, regulamentou a profissão de contador e deu outras providências. Logo no início do documento ficou definido que

o ensino comercial constará de um curso propedêutico e dos seguintes cursos técnicos: de secretário, guarda-livros, administrador-vendedor, atuário e de perito-contador e, ainda, de um curso superior de administração e finanças e de um curso elementar de auxiliar do comércio (BRASIL, 1942b, p. 459).

Dentre as disciplinas do curso propedêutico, estavam Português, Francês e Inglês. Os cursos técnicos previam o estudo de Francês e Inglês comerciais, além de correspondência portuguesa, francesa e inglesa. O curso superior de administração e finanças não englobava o estudo de nenhuma língua. O Inglês era a única língua estrangeira que constava no escopo do curso de auxiliar de comércio. No entanto, para fazer esse curso, dentre os exames de admissão, constava um de Língua Francesa. Assim, embora o Francês não estivesse dentro das disciplinas, esperava-se que o aluno tivesse conhecimento suficiente dessa língua para conseguir aprovação.

Para o curso de secretário, era esperado que os alunos trouxessem os conhecimentos de Português, Francês e Inglês do curso propedêutico, para, então, poderem fazer “aplicação intensiva desses idiomas à prática comercial”, de modo que os alunos fossem capazes de aliar “precisão técnica a correção de linguagem” (BRASIL, 1942b, p. 462). Havia, ainda, a instrução de associar o uso das línguas estrangeiras para os casos brasileiros. Em relação ao curso de

administrador-vendedor, foi definido o estudo do Francês e Inglês comerciais. Tal estudo, no primeiro ano, visava fornecer os elementos que possibilitassem o domínio das línguas no trato dos negócios, tanto como vendedor como viajante. Para tanto, o ensino deveria estar focado na aplicação especial ao comércio, além da aplicação aos casos brasileiros e o estudo de “expressões, termos e correspondência comerciais” (BRASIL, 1942b, p. 464). Nas disciplinas regulamentadas para o curso de auxiliar de comércio, a única língua viva encontrada, nos dois anos de curso, era o Inglês, com orientação para o uso do Método Direto, com práticas de conversação e redação. A Língua Inglesa não era indicada para estudo apenas nos cursos de guarda-livros, atuário, perito-contador e superior de administração e finanças. No currículo destes cursos não figurava a Língua Francesa também.

Encontra-se, nesse Decreto, a primeira menção ao método de eleição para o ensino das línguas vivas, a saber, o Método Direto. Anteriormente, a legislação dava instruções de como trabalhar as línguas em sala de aula, mas o método nunca chegou a ser definido.

Em 1809, por exemplo, ao criar as cadeiras de Língua Inglesa e Francesa no Brasil, D. João VI, por intermédio da Decisão n. 29, de 14 de julho de 1809, orientou que as lições devessem ser ditadas por obras compostas pelos professores nomeados ou por gramáticas conceituadas, até que esses materiais fossem elaborados, de modo que os alunos pudessem ser adestrados no “bem fallar e escrever”, valorizando as belezas da língua e os estilos encontrados nos textos, com preferência para aqueles em que a moral fosse exaltada (BRASIL, 1891, p. 29). A língua materna foi colocada como parâmetro necessário para esses estudos, com uma clara associação entre ensino e estudo de textos de autores renomados, ou seja, da literatura. Apesar de ficar implícita uma ideia de valorização da tradução. Não havia um delineamento metodológico a ser seguido, e nem uma relação de obras a serem adotadas.

Em 1838, ano seguinte à criação do Collegio de Pedro II, podem ser encontradas, na legislação, orientações sobre os aspectos mais importantes da língua, bem como indicação de obras a serem estudadas, mas não havia uma referência direta à metodologia que a ser empregada e nem aos passos que deveriam ser seguidos para que o ensino fosse assegurado. Assim, ao analisar os onze programas de ensino do Collegio de Pedro II / Gymnasio Nacional do século XIX, Santos (2017) detalhou as orientações para o ensino de Inglês e relatou que em alguns momentos, como no programa de 1850, apenas havia uma referência a obras e páginas a serem lidas, tanto em Língua Inglesa como na língua nacional, o que sugeria uma predileção por uma abordagem baseada na gramática e tradução, sem que esta regulamentação fosse expressa.

A partir do programa de 1856, algumas orientações metodológicas foram adicionadas nos Decretos que originaram os programas de ensino, mas ainda de forma embrionária, com menção a aspectos que deveriam estar presentes nas aulas ministradas, e não a uma metodologia a ser seguida. É o caso, por exemplo, do Programa de Ensino de 1858, com a definição de conteúdos a serem trabalhados por ano de estudo.

Durante os sete anos de curso, o inglês deveria ser ensinado no segundo ano, com uma compreensão simples da gramática, trabalhos de leitura e versão simplificada; no terceiro e quarto anos, com o trabalho mais elaborado de versão; e no quinto, com composição e conversação (SANTOS, 2017, p. 148).

Essas orientações foram observadas durante todo o século XIX, com a menção de inclusão de tópicos de conversação nos últimos planos de ensino e de práticas mais intuitivas no plano de 1898. Santos (2017) ressaltou que a ideia de conversação do século XIX deve ser analisada a partir das concepções sobre esse tópico. Assim, segundo a autora, as conversações eram, muito provavelmente, práticas guiadas de recitação dos diálogos familiares presentes em muitas obras destinadas ao ensino de línguas, ou trechos de textos selecionados pelo professor. Práticas mais intuitivas foram privilegiadas nos livros adotados no programa de 1898, como, por exemplo, a obra *The English Reader*, de Emil Hausknecht (1894), permeadas por outras ainda focadas na gramática e na tradução.

A partir dos achados de Santos (2017), pode-se afirmar que a única referência direta à metodologia a ser empregada foi somente encontrada na legislação promulgada pela Reforma Francisco de Campos. Ao analisar o Decreto 20.158, de junho de 1931, mais atentamente, percebe-se, no item II, que são fornecidas as informações relacionadas às disciplinas do curso propedêutico e não só para o Inglês, mas também para o Francês, havia a indicação do Método Direto. De acordo com as orientações encontradas nessa peça legislativa, o ensino de Inglês no primeiro ano deveria acontecer da seguinte forma: “Método direto, conduzindo o aluno a pensar no próprio idioma estudado. Exercícios elementares de conversação e redação. Gramática aplicada aos casos ocorrentes” (BRASIL, 1942b, p. 460). O segundo ano previa a continuidade do programa do ano anterior, o aumento da prática oral e escrita com vistas à aquisição do vocabulário e à correção da pronúncia. Para o terceiro ano, era prevista a

intensificação do programa anterior, com frequentes exercícios de conversação, para que o aluno possa utilizar fluentemente o idioma. Exercício de tradução e versão. O ensino visará a linguagem corrente, afim de que à compreensão dos alunos se tornem facilmente acessíveis as publicações em língua estrangeira, que interessem ao comércio (BRASIL, 1942b, p. 461).

A peça legislativa em questão dedicou-se, ainda, a dar orientações sobre o regime escolar e definiu, entre outras coisas, as datas de início e fim de cada semestre letivo, bem como das férias. Para o curso propedêutico e de auxiliar de comércio, a idade mínima exigida era de doze anos. A completude do curso propedêutico ou da quinta série do curso secundário era pré-requisito para o ingresso nos cursos de secretário, guarda-livros, administrador-vendedor, atuário e perito-contador. Para ingressar no curso superior de administração e finanças, era necessária a formação em perito contador ou atuário. De maneira semelhante ao que foi detalhado na organização do ensino secundário, o Decreto n. 20.158 traz as orientações referentes à obrigatoriedade da frequência e formas de avaliação.

Os alunos dos cursos propedêutico, de auxiliar de comércio e administrador-vendedor que desejassem a transferência, deveriam achar instituições que ministrassem as mesmas línguas estrangeiras (BRASIL, 1942b). Diferente do curso secundário, para os cursos comerciais, o professor era responsável por elaborar os programas das disciplinas das suas cadeiras e submetê-los à aprovação do superintendente, anualmente. Cabia, também, ao docente, escolher os compêndios. O documento dava “completa autonomia doutrinária nas matérias” (BRASIL, 1942b, p. 417), ao mesmo tempo que dava o direito da fiscalização de chamar atenção para casos de má condução do método designado ou para qualquer coisa que estivesse em desacordo com as orientações postas pela Superintendência do Ensino Comercial. As escolas tinham o direito de substituir as línguas estrangeiras, desde que respeitassem o quantitativo de duas e seguissem o método de ensino determinado pelo ministro.

3.2.2 O ensino de Inglês na educação secundária pela Reforma Francisco Campos

Em 18 de abril de 1931, foi publicado o Decreto n. 19.890, que regulamentou o ensino secundário. O documento definiu que “o ensino secundário, oficialmente reconhecido, será ministrado no Colégio Pedro II e em estabelecimentos sob regime de inspeção oficial”²¹ (BRASIL, 1942a, p. 470). Tal legislação centralizou o ensino secundário e o subjugou às determinações do governo federal, o que diminuiu, assim, a autonomia dos estados. Cabia,

²¹ Desde a sua criação e até o recorte temporal desta Tese, o Colégio Pedro II serviu de referência como instituição oficial modelo de ensino no Brasil. Toda a legislação foi criada tendo como base o Colégio Pedro II, embora tenha-se ciência de que a realidade vivida por essa instituição não necessariamente representa a encontrada em outros estabelecimentos espalhados pelo território brasileiro. É importante destacar que o autor desta Tese se preocupou com a análise da legislação educacional, não se atendo às particularidades encontradas nos demais estabelecimentos de ensino do Brasil.

ainda, ao Ministro da Educação e Saúde Pública, designar comissões para definir os programas e os métodos de ensino. Ficou estabelecido, no documento, que o ensino seria seriado e composto por dois cursos: o fundamental, com duração de cinco anos, e o complementar, com dois anos.

No curso fundamental, o Inglês estava presente na segunda, terceira e quarta série. Além do Inglês, com relação às línguas estrangeiras, havia o Francês (da primeira à quarta série), o latim (na quarta e quinta série) e o Alemão, que aparecia como facultativo (nas quarta e quinta séries). Para o curso complementar, que era obrigatório para o ingresso em determinados institutos de ensino superior, não havia o ensino do Francês, mas sim do Inglês ou Alemão. O escopo desses estudos complementares variava, a depender do curso superior para o qual o candidato desejaria se matricular. Assim, o Alemão ou Inglês era obrigatório para os que tinham como objetivo os cursos de medicina, farmácia ou odontologia e o latim para os que desejavam ingressar no curso jurídico. Nas palavras de Nunes (1999, p. 99), na obra *Ensino secundário e sociedade brasileira*, esses cursos eram “pré-jurídico, pré-médico e pré-politécnico”. Eles também não eram exatamente uma novidade, como aponta a autora, já que 2 anos antes, por meio do Decreto n. 18.564, já existiam cursos complementares, no ensino secundário, destinados ao preparo dos alunos que almejavam a educação superior.

Com relação ao regime escolar, essa peça legislativa definiu as datas da matrícula, documentos necessários, bem como os trâmites para o processo de transferência entre instituições de ensino secundário. Para a validação de diplomas de ensino secundário provenientes do exterior, com vistas ao ensino superior, era exigido que o candidato se submetesse a provas no Colégio Pedro II ou nos estabelecimentos de ensino secundário nos estados. O documento tem um alto grau de detalhamento e transparece o viés centralizador do governo, que tomou para si muitas das definições da educação brasileira, ao ponto de definir um calendário nacional para início, fim do ano letivo e período de férias. Qualquer necessidade de alteração dessas datas só poderia ser realizada mediante aprovação do ministro da saúde e educação. Cabia ao diretor, no entanto, a organização das aulas, que deveriam ter 50 minutos de duração, com pelo menos 10 minutos de intervalo, dentro da carga horária definida pelo Decreto, que era entre 20 e 28 horas semanais (BRASIL, 1942^a).

Uma novidade que a Reforma trouxe foi a presença obrigatória dos alunos. No artigo 33 do capítulo IV, que rege o regime escolar, ficou estabelecido que “será obrigatória a frequência das aulas, não podendo prestar exame, no fim do ano, o aluno cuja frequência não atingir a três quartos da totalidade das aulas das respectivas séries” (BRASIL, 1942a, p. 474).

Essa determinação rombia com a prática dos exames parcelados e aulas avulsas. Assim, o aluno que desejasse ingressar no ensino superior, deveria estar presente no mínimo em 75% das aulas e obter média para aprovação e obtenção do diploma de ensino secundário. O processo avaliativo, que deveria ser feito durante todo o ano, com arguições orais, trabalhos práticos, provas escritas parciais e finais também ficou definido no documento.

O título II do documento diz respeito à inspeção do ensino secundário. Nele, são definidos os critérios para que as instituições de ensino secundário, sejam públicas ou privadas, pudessem funcionar e emitir o certificado referente ao nível de ensino proposto por essa peça legislativa. O serviço de inspeção estava subordinado ao Departamento Nacional de Educação. Cabia aos inspetores o envio de um relatório mensal minucioso ao Departamento, com relatos dos trabalhos de cada disciplina e série dos estabelecimentos inspecionados.

Os inspetores seriam divididos por seção, de modo que as línguas e a literatura estavam englobadas na A (Português, Francês, Inglês, Alemão e Latim). A contratação dos inspetores e inspetores gerais se daria através de concurso público e a prova versaria sobre todas as disciplinas da seção escolhida, acrescido de pedagogia geral e metodologia das mesmas. Cabia aos inspetores fazer uma “apreciação sucinta sobre a qualidade do ensino ministrado, por disciplina em cada série, métodos adotados [...] bem como sugestões sobre providências que devam ser tomadas” (BRASIL, 1942a, p. 477). Ou seja, os inspetores tinham o direito de observar, avaliar e sugerir mudanças na prática pedagógica dos professores, que deveriam seguir sempre as normas propostas pelo ministro da educação e saúde pública.

No tocante aos professores, no título III, a determinação para o concurso era semelhante à dos inspetores e deveria mudar quando da instalação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, uma vez que, no momento, não havia professores com ensino superior para ministrar aula na educação secundária. Após um ano da formação da primeira turma do curso superior, deveria ser exigida tanto a habilitação em pedagogia (licenciado em educação), como da disciplina para a qual o professor pleiteava uma vaga. Por hora, eram exigidos outros documentos, como certidão de aprovação em instituto oficial de ensino secundário ou superior na disciplina pretendida, qualquer título ou diploma ou prova de experiência no magistério. Dois anos depois de licenciados os primeiros professores, o diploma tornar-se-ia necessário para o Registro de Professores do Departamento Nacional de Educação - DNE). O artigo 83 determinava que “a presente reforma se aplicará imediatamente aos alunos da 1ª série do ensino secundário, prosseguindo os das demais séries do curso, na forma da legislação anterior a este decreto e ficando, para se matricularem nos cursos superiores, sujeitos a exame vestibular”

(BRASIL, 1942a, p. 482). Assim, pode-se perceber uma valorização dos estudos superiores como formadores de professores para o ensino secundário que acabava de ser redesenhado.

A valorização dada à formação de professores deve ser destacada, uma vez que, segundo Schmidt (1935), a cadeira de Inglês teve, por muito tempo, uma importância secundária e era ocupada por estrangeiros, com a exigência de que fossem pessoas que falassem a língua de forma relativamente correta. Depois, essas cadeiras passaram a ser ocupadas por professores do próprio país, que tinham um conhecimento teórico da língua e, por isso, acabavam por se amparar nas práticas de tradução. A autora apontou que o nascimento do Método Direto coincidiu com a criação dos primeiros cursos de formação de professores de línguas na Europa e nos Estados Unidos, o mesmo também aconteceu no Brasil. Embora com algumas décadas de diferença, o Método Direto e a faculdade para formar professores do ensino secundário chegaram no Brasil ao mesmo tempo. Trata-se de um estabelecimento tardio, quando comparamos o Brasil com outros países latino americanos, no tocante à formação de professores de línguas, já que a Argentina, por exemplo, contava, desde 1904, com o “Instituto Nacional de Línguas Vivas” (CHAGAS, 1957).

Outro Decreto de fundamental importância para o ensino de Inglês e das línguas estrangeiras data de 21 de dezembro de 1931, e tem como número 20.833. Por meio dele, foram “extintos os cargos de professores catedráticos de Francês, Inglês e Alemão, no Externato e no Internato do Colégio Pedro II” (BRASIL, 1932b, p. 179). O ensino dessas línguas deveria, a partir daquele momento, ser de responsabilidade de professores contratados pelo ministro. Brasileiros ou estrangeiros poderiam ser nomeados por meio de portarias de contrato, com duração de um ano, para ministrar aulas para turmas de, no máximo, quinze alunos (BRASIL, 1932b). O Decreto em si é curto, mas de forma complementar a este documento, foram lançadas instruções para o ensino das línguas no ano seguinte. Chagas (1957) afirma que vinte e sete anos antes, em 1904, a França havia se tornado a primeira nação a adotar, oficialmente, o Método Direto para o ensino das línguas vivas, por meio de instruções que, mais tarde, serviram de inspiração para as instruções anexadas ao Decreto 20.833.

Leão (1935) acrescentou que o ano de 31 tinha o panorama ideal para uma grande mudança no ensino das línguas vivas, uma vez que o Colégio Pedro II estava sem catedráticos de línguas vivas, por diversos motivos, como morte, aposentadoria e transferência de cadeiras. O professor catedrático de Inglês, Álvaro Espinheira, havia falecido em 4 de fevereiro de 1931, como atesta Doria (1997). Assim, o momento era oportuno para a modernização do ensino e seria apoiado pelo governo federal. A construção da reforma foi iniciada pelo então diretor do

Externato Pedro II, Delgado de Carvalho, e as instruções promulgadas por Campos foram resultado de uma comissão que contava com nomes como o próprio Delgado de Carvalho, Oswaldo Serpa, um importante nome para o ensino de Inglês na época, autor de vários livros e que se tornaria professor dirigente do Inglês no Pedro II, e Carneiro Leão, sob orientação do diretor que substituiu Delgado de Carvalho, Henrique Dodsworth (LEÃO, 1935).

Assinado por Francisco Campos na data de 23 de fevereiro de 1932, e publicado no Diário Oficial da União em 9 de março do mesmo ano, esse documento com as instruções reúne recomendações para o uso do Método Direto no ensino das línguas vivas estrangeiras (Inglês, Francês e Alemão), que ficou estabelecido como método de eleição para o Colégio Pedro II e os demais estabelecimentos de ensino secundário que o deviam seguir como modelo, desde o primeiro artigo. Para tal, de acordo com o documento, o ensino deveria ter caráter prático, ser ministrado na língua que se desejava ensinar, desde o primeiro dia, de forma a transformar as línguas estrangeiras em ferramentas práticas que seriam utilizadas em situações de usos corriqueiros, além de servirem para expandir os conhecimentos científicos e da cultura literária. Nos primeiros anos, o ensino estava sobre a responsabilidade dos professores auxiliares (também chamados de professores do Método Direto) e, no último ano, de um professor dirigente (catedrático), a quem também cabia a função de fiscalizar e orientar os auxiliares. Os artigos seguintes descrevem a forma de trabalho dos professores em tempos de Método Direto:

Art. 2º - As aulas serão dadas, desde o primeiro dia, no idioma que se tem de ensinar.

§ 1º - A palavra do idioma estrangeiro não deverá ser obtida pela tradução da equivalente no vernaculo, mas sim pela ligação direta do objéto á sua expressão completa e inteligivel.

§ 2º - A lingua ensinada em todos os anos do curso será a atual, corrente, a que usam os jornais bem redigidos, a que empregam os escritores contemporâneos mais recomendaveis.

§ 3º - Só excepcionalmente caberá ao professor a faculdade de recorrer á lingua portuguesa para explicações indispensáveis, que ainda não possam ser dadas pelo método direto.

Art. 3º - No segundo ano do curso, o professor *Auxiliar* entre outros processos, recorrerá ás parafrases e ás versions-thèmes (versões imitadas de um trecho traduzido), devendo os assuntos ser de dificuldade progressiva.

Art. 4º - O ensino será ministrado por meio de quadros, livros e demais objétos que sugiram assuntos para o dialogo. Este deve ser constante entre o professor e os alunos e entre os proprios alunos, sob a direção do professor *Auxiliar*.

Art. 5º - Haverá, outrossim, ditados sobre a materia dos dialogos, mas sempre após a leitura dos trechos, obedecendo á sequencia: "ouvir e falar, ler e escrever".

Art. 6º - O professor *Auxiliar* velará cuidadosamente bôa pronuncia dos alunos. Para isso repetirá elementos de sons indicando a posição que tomam, no momento, os orgãos do seu aparelho vocal e insistirá para que os alunos

disponham pela mesma fórmula os seus órgãos de fonação, como no caso da emissão do *th* inglês, do *ch* alemão e dos diversos valores sonicos do *e* francês, dando, além dessa noção visual, as explicações necessarias (BRASIL, 1932a, p. 4240).

Cabia aos professores dirigentes, a escolha do material e a realização constante de fiscalização do trabalho dos auxiliares, com o intuito de garantir a progressão uniforme dos alunos. As noções de gramática nos dois primeiros anos deveriam ser obtidas por meio da própria observação e dedução dos alunos e nunca pela apresentação de regras explícitas por parte do professor auxiliar. Em casos de extrema necessidade, era possível o uso da Língua Portuguesa, mas esse deveria ser pontual e breve, apenas para que possíveis dúvidas fossem sanadas.

No último ano, o ensino de Inglês deveria compreender “sumariamente a filologia e a literatura da lingua estudada, o estudo das condições sociais do paiz de origem, noticias sobre sua vida urbana e rural, as suas especialidades comerciais e industriais, de forma que o aluno se integre na posse da língua em todos os seus aspectos” (BRASIL, 1932a, p. 4240). Para tanto, os professores responsáveis pelo último ano do ensino de Inglês, os dirigentes, deveriam levar para a sala de aula gêneros impressos, como jornais, revistas e almanaque, desde que redigidos em boa linguagem, para permitir que os alunos não somente aprendessem a língua, mas também pudessem se inteirar dos acontecimentos no mundo. Aspectos dos países cujas línguas são estudadas, tais como vida social, economia, literatura, história e geografia, seriam os temas para os escritos dos estudantes, que também deveriam ser encorajados a guardar essas versões ou composições originais. O último ano de estudo da Língua Inglesa cobria ainda o estudo literário, com

a escolha de um pequeno grupo de escritores de varios generos, que serão os autores do programa do ensino direto. Além dos seus escritos, êstes autores serão estudados sob o ponto de vista das escolas que seguiram, do relevo que tiveram no quadro literario da sua época, de sua biografia e outros dados interessantes (BRASIL, 1932a, p. 4240).

No tocante às turmas (BRASIL, 1932a), estas deveriam ser reduzidas a um tamanho de 15 alunos, levando-se em consideração três elementos: sexo, capacidade e aproveitamento. As aulas deveriam acontecer entre às 11h e às 13h20min. Os professores dirigentes, responsáveis por, em acordo com os auxiliares, desenvolver os programas de ensino para os primeiros anos, eram contratados por 3 anos, que podiam ser igualmente postergados, caso não houvesse risco de abalar a idoneidade profissional. A eles, também cabia sugerir os professores auxiliares que

deveriam ser designados pelo diretor do colégio. No último ano, no entanto, as turmas não mais eram divididas, e deviam ser regidas pelo professor dirigente, a ser remunerado além das suas obrigações do contrato, pelas aulas ministradas.

A seção intitulada “Dos exames finais”, no último ano, destoa completamente da proposta que orientava o ensino através do Método Direto, e mostra a força das práticas de leitura dos clássicos, tradução e estudo de gramática, do antigo Método da Gramática e Tradução. Segundo prescreve a legislação, os exames finais eram compostos de uma prova escrita e uma prova oral. A prova escrita incluía uma tradução e um exercício de redação, com a permissão do uso de dicionário. Fariam parte dos pontos a serem sorteados, obras literárias de importantes autores, como “Dickens - *David Copperfield*, Emerson - *Essays*, E. Poe - *Tales*, George Eliot - *Silas Marner*, Goldsmith - *The Vicar of Wakefield*, Jerome K. Jerome *Three men in a boat*, Kipling - *Plain tales from the hills*, Lamb - *Tales from Shakespeare* and Mark Twain - *Life on the Mississipi*” (BRASIL, 1932b, p. 4241).

No exame oral, deveria ser realizada uma arguição, com a exigência de leitura e tradução de um trecho, com comentário sobre o autor, além de perguntas de ordem grammatical. Camuflada de Método Direto, vinha a instrução de que, durante a arguição, os examinadores e o examinado somente usariam a língua estrangeira em questão. Não só os exames finais, mas como todo o programa de estudo do último ano, diferiam bastante do que havia sido estabelecido para os segundo e terceiro anos. Na verdade, parecia que o Método Direto havia sido completamente esquecido e o programa do último ano tinha sido desenhado aos moldes do antigo Método da Gramática e Tradução, o que ratifica o poder que as práticas tradicionais ainda exerciam não apenas na escola, mas, também, na sociedade, que valorizava a língua estrangeiras como um meio para a leitura de literatura estrangeira. Bastante divergente do que se esperava para a

primeira série, ao lado dos exercícios de pronúncia e de fonética, (quando necessários) conserva-se sobre o ambiente e a vida dos alunos, a sala de classe e o meio familiar; faz-se o estudo do homem, dos animais domésticos, das flores, das árvores, através dos quadros murais e do livro. Nessas aulas, desde o primeiro dia, os alunos exercitam-se no emprego correto das frases, na aplicação da gramática, inteligente e oportunamente combinada com o vocabulário. (CARNEIRO LEÃO, 1935, p. 307).

A leitura de livros de cunho literário ia contra os preceitos do Método Direto, uma vez que os seus defensores acreditavam que a literatura deveria ser lida como fonte de prazer, não de estudo. Além disso, práticas de tradução e versão e o uso de dicionários não condiziam com

o Método Direto. Adiciona-se a isso o quantitativo de alunos, uma vez que as turmas no último ano não eram mais reduzidas, o que dificultaria extremamente o trabalho da oralidade e a busca pela pronúncia “correta” de cada aluno, que, de qualquer forma, não pertencia ao programa de Inglês do quarto ano. De fato, Leão (1935) atestou que o aprendizado da língua deveria acontecer pelo Método Direto nos primeiros anos, no caso do Inglês, no segundo e no terceiro anos, uma vez que o objetivo do ensino no Colégio Pedro II não era somente o de levar o aluno a falar e a escrever em língua estrangeira, mas, também, o de estudar a literatura e possibilitar a passagem para o vernáculo. Pode-se perceber que era clara a ideia de que o trabalho das línguas nos últimos anos estava dedicado ao método tradicional, que valorizava a tradução e a leitura de obras literárias, elementos contrários ao Método Direto.

Leão (1935), um defensor do Método Direto, afirmou que a superioridade desse método pode ser vista até na hora de exercícios de versão para a língua materna, uma vez que os alunos que tiveram contato com a língua através do método natural eram capazes de traduzir com facilidade os livros ao chegar no quarto ano. A esse feito, Leão (1935) creditou a qualidade que o Método Direto tinha de não só ensinar a língua oral, como, também, possibilitar ao aluno a aquisição ativa de vocabulário. No último ano, a culminância do ensino de Inglês deveria possibilitar que os alunos lessem e traduzissem os clássicos literários, como há tempos acontecia. Leão foi um dos importantes pensadores do ensino das línguas vivas na primeira metade do século XX do Brasil, assim, ele

era favorável ao ensino das línguas estrangeiras de forma ativa, viva e dinâmica. Para isso, as ações empreendidas ao longo da reforma, tais como: carga horária de estudo das línguas; formação de novas turmas; contratação de novos professores; criação do clube de conversação para prática da oralidade; troca de correspondência das turmas de francês; uso do laboratório de línguas; uso de discos e rádios nas aulas de línguas; elaboração de material didático e o novo método para ensino das línguas (método direto), preparava o homem da cidade para a sua inserção nas atividades de modo de produção, levando o país a atingir a sua industrialização e plena urbanização nos grandes centros, como era o caso do Rio de Janeiro e São Paulo (CHAGURI, 2017, 211).

Em resumo, o ensino de Inglês na educação secundária, de acordo com a legislação, constava de dois anos de aprendizado pelo Método Direto, em que a tradução e o estudo de regras de gramática era proibidos, em turmas pequenas, e de um último ano de estudos de literatura e tradução em turmas maiores. Após esses poucos anos de exposição à língua, os alunos deveriam ser capazes de traduzir textos literários. É interessante apontar que essa demanda era posta, mas durante 2/3 do tempo de estudo de Inglês na escola, os alunos eram

proibidos de utilizar tal ferramenta. Não obstante, eles precisariam ter adquirido fluência na língua, em apenas dois anos, para poder ouvir e falar em Inglês sobre autores e obras literárias, além de ser capazes de responder a perguntas de cunho gramatical, quando eles tinham passado 2 dos 3 anos sem ter sido expostos às regras gramaticais, uma vez que seus professores deviam seguir a orientação escrita na Reforma Francisco Campos, estavam proibidos de explicitar. Essa proeza deveria ser conquistada mesmo com uma carga horária mínima. Até para Leão (1935) e Delgado de Carvalho, que participaram da comissão que elaborou as orientações, a carga horária dedicada ao ensino das línguas vivas era ínfima. O curso de Inglês completo no ensino secundário equivalia a apenas 230 horas, divididas em três horas semanais no segundo e terceiro ano e duas horas no quarto. Desta forma,

por mais facilidade que possa ter o brasileiro no aprendizado das línguas vivas a diferença em comparação com outros povos, é enorme. Sobretudo porque, em virtude do sistema vigente em nosso ensino secundário rígido, era necessário, ao lado da habilidade de falar corrente e corretamente fornecer um conhecimento tão amplo da língua, no ponto de vista literário, quanto pelo menos aquele até aqui exigido para o exame final. E conseguir tudo isso, dentro do número insignificante de horas, oferecido ao estudo de uma língua viva era tarefa difícil (LEÃO, 1935, p. 271).

Leão (1935) apontou ainda que além da carga horária muito reduzida, da falta de professores qualificados para trabalhar o Método Direto, havia ainda a dificuldade em encontrar livros apropriados para trabalhar com esse método e que tivessem um quantitativo suficiente para todos os alunos. Não obstante todas as dificuldades, o autor relatou que o Método Direto dava bons resultados no Colégio Pedro II, instituição onde estudavam os filhos da elite na capital do país. No entanto, ao comparar os alunos que estudavam no Colégio Pedro II, mas que vieram de outras escolas, Leão (1935, p. 295) afirmou que “os estudantes do Colegio Pedro II comprehendem perfeitamente as explicações exclusivamente em francês, os vindos de fora geralmente nada ou quase nada comprehendem”. Ou seja, afora os alunos das famílias abastadas que não somente podiam arcar com o ensino da instituição de referência no Brasil, como podiam passar cinco ou sete anos no ensino secundário, o ensino de Inglês pelo Método Direto se mostrava pouco ou nada eficaz.

Dentro da esfera do ensino de Língua Inglesa na educação secundária, também merece destaque o Decreto n. 21.241, de 4 de abril de 1932, uma vez que tal documento tinha como objetivo consolidar “as disposições sobre a organização do ensino secundário” (BRASIL, 1943a, p. 11). Essa peça legislativa, de uma maneira geral, é um espelho do que foi publicado

em 18 de abril de 1931, no Decreto n. 19.890, e que definiu o ensino secundário no país. Algumas alterações valem ser mencionadas aqui, como a inclusão dos professores contratados no corpo docente do Colégio Pedro II. A estes professores, cuja admissão se daria mediante contrato com o Ministério da Educação e Saúde Pública, e que se somavam aos catedráticos e aos auxiliares, cabia a função de orientar e fiscalizar o ensino das línguas vivas no Colégio Pedro II. No tocante às áreas de inspeção, a antiga seção A que englobava todas as línguas, vernácula, vivas e latim, foi dividida e a nova formatação definia a seção A como responsável por português e latim e a seção B Francês, Inglês ou Alemão.

3.3 O pós-reforma

Embora a legislação educacional presente na Reforma Francisco Campos traga explicitado o Método Direto como o método de eleição, indícios apontam para uma dificuldade em romper com as práticas vigentes até então, não somente na escola, que valorizava a tradução. Exemplo disso, além do que é encontrado na própria legislação que definiu o ensino secundário e o comercial, pode ser visto na exigência para determinados concursos públicos. O concurso para diretor geral, seja de expediente, de contabilidade ou de informações, estatística e divulgação, da Secretaria de Estado do Ministério da Educação e Saúde Pública, cujo regulamento está presente na Coleção das leis de 1931, Volume IV – atos do governo provisório, decretos de dezembro (1932), define que a tradução, redação e conversação em Língua Francesa e Inglês ou Alemão era um dos pontos. Para datilógrafos dessa mesma Secretaria, exigia-se, para aprovação no concurso, saber traduzir uma das línguas: Francês, Inglês ou Alemão. No ano seguinte, em 1932, para o concurso de terceiros oficiais da Secretaria de Estado dos Negócios da Viação e Obras Públicas, exigia-se, do candidato, a leitura e tradução de Inglês (BRASIL, 1933).

O relatório do Ministério da Saúde e Educação Pública do ano de 1932, então sob comando do ministro Washington Ferreira Pires, sucessor de Francisco Campos, demonstrou que

o ensino das línguas estrangeiras, pelo método direto, apesar de se achar numa fase de experimentação e de certa hesitação dos professores ‘deu resultados muito satisfatórios, mas que virão a ser ótimos quando a experiência tiver permitido que se fixem as diretrizes metodológicas para êsse ensino (PIRES, p. 43, 1934).

Ainda neste documento, a inserção do ensino das línguas vivas através do Método Direto foi considerada uma “entre as medidas dignas de menção, pelos seus efeitos favoráveis a melhoria do ensino” (PIRES, p. 49, 1934), como apontou o diretor do externato Pedro II. Para o diretor, as estatísticas de aproveitamento demonstravam os bons frutos dessa iniciativa. O diretor fez elogios não somente ao Método Direto, mas, também, à formatação do ensino secundário, defendido por Campos, e apontou ainda que, embora fosse cedo para perceber os efeitos da nova seriação, a reforma já produzia excelentes resultados (PIRES, 1934). Vale ressaltar que, no que foi exposto no relatório, o diretor do externato apenas teceu elogios e apontou os suntuosos números da instituição. Pode-se perceber, no próprio documento oficial, que o Método Direto não era bem aceito pelos docentes, que estavam acostumados a trabalhar as línguas estrangeiras da maneira mais tradicional. Afinal, o ensino das línguas vivas foi realizado, por muito tempo, nos moldes do ensino das línguas mortas, pelo método tradicional, baseado na memorização de regras gramaticais.

Para corroborar com a ideia de que os professores não aceitaram bem o Método Direto, seja pela não compreensão dos mecanismos desse método, seja pela descrença da sua eficácia ou pela dificuldade em romper com práticas tradicionais, temos a carta de um inspetor do ensino secundário, publicada na edição de 28 de junho de 1934, no *Jornal do Brasil*, na seção Educação e Ensino – doutrina e comentário, que diz que “E’ certo que, no ensino das línguas vivas, por exemplo, poucos são os professores secundários que conhecem e podem aplicar o método direto” (JORNAL DO BRASIL, 1934d, p. 14). O Método Direto demanda dos professores um outro tipo de conhecimento pouco valorizado pelo método da gramática e tradução que é a oralidade, era preciso saber pronunciar corretamente e se comunicar de maneira fluente e precisa.

Associado às aulas regulares do ensino secundário, Chaguri (2017), em seus estudos sobre Carneiro Leão mencionou que havia ainda o Laboratório de Línguas, desenvolvido por Leão, que

consistia simplesmente em atividades extracurriculares que não apresentassem um caráter sistemático de aula. No laboratório de línguas, as atividades desenvolvidas deviam apresentar um caráter recreativo. Portanto, qualquer atividade que demonstrasse caráter lúdico poderia ser utilizada no laboratório (CHAGURI, 2017, p. 166).

O laboratório de línguas funcionava ao lado de duas outras iniciativas para o desenvolvimento do ensino das línguas vivas: os clubes de conversação, inicialmente apenas de Francês e que posteriormente foi expandido e as correspondências interescolares, que visavam a comunicação por cartas entre estudantes do ensino secundário de outros países. Nunes (1999, p. 97) definiu a Reforma Francisco Campos como “teoricamente, uma grande reforma”. De acordo com a autora, essa Reforma tinha uma base mais científica do que clássica, a predileção das línguas vivas pelo latim, entre outros fatores, e colocava em xeque as tradições livrescas e literárias que a educação brasileira vivia até então. Para ela, o teor encyclopédico dos programas de curso, além da sua longa duração, tornava o ensino secundário uma educação para a elite, o que ia de encontro à condição social e populacional do Brasil, que viu, a partir dos anos 1930, um grande aumento, não só dos seus habitantes, como também das indústrias, o que levou a uma busca pelo ensino secundário, não apenas pelas elites, mas, também, pela crescente parcela de brasileiros de classe média e do proletariado urbano.

Para Chagas (1957), a proposta para o ensino das línguas vivas de 1931 foi a primeira tentativa verdadeiramente séria para modernizar o ensino dos idiomas modernos. Embora muito pouco do que estava escrito nas Instruções para o ensino tenha se efetivado, por conta de problemas como falta de professores e carga horária insuficiente, novas ideias tinham entrado em circulação, o que impactou positivamente a didática de ensino das línguas vivas e dificultou um retorno total às práticas tradicionais. Por isso, “o desenvolvimento da didática das línguas, entre nós, tem que forçosamente ser apreciado ao longo de duas fases claramente definidas: ‘antes de 1931’ e ‘depois de 1931’” (CHAGAS, p. 1957, p. 83). Oliveira (2015), em *A historiografia brasileira da literatura inglesa*, posiciona-se sobre esta assertiva de Chagas, e coloca-se contrário ao seu pensamento, por, aliado ao pensamento azevediano, desmerecer todas as ações desenvolvidas no período pombalino e no século XIX, no que se refere ao ensino de línguas vivas, uma vez que

a história do ensino das línguas vivas não se confunde, necessariamente, com a história da sua metodologia [...], mas relaciona-se com diferentes instâncias político-sociais que concorrem, tanto quanto os métodos de ensino, para a configuração de suas finalidades pedagógicas e culturais. Ao denegar as iniciativas do século XIX, às obras de Leão e Chagas alinharam-se ao discurso da ‘matriz azevediana’ (OLIVEIRA, 2015, p. 38).

Para o autor, já havia um método prático como proposta. A instauração do Método Direto é inovadora, no entanto, por ter sido oficializada através de Decretos, mas as ações

realizadas com o objetivo de sistematizar o ensino de línguas ou de orientação de professores não podem ser desmerecidas, pois apagam vozes importantes para a história do ensino das línguas.

O Ministério da Educação e Saúde Pública além de se preocupar com o estabelecimento do Método Direto para o ensino das línguas vivas, dispensou uma atenção especial ao material utilizado em sala de aula. Essa necessidade levou à criação de um órgão que, entre outras funções, ficou responsável pela promoção e análise dos livros didáticos em circulação no Brasil. Assim, no mesmo ano que se iniciou o Estado Novo, em 1937, houve a fundação de um órgão de importância não só para a educação e o ensino de Inglês, mas para todo o mercado editorial brasileiro. Desta forma, em 21 de dezembro de 1937, através do Decreto-Lei n. 93, foi criado o Instituto Nacional do Livro (BRASIL, 1938). Na exposição de motivos, escrita em 15 de dezembro de 1937, seis dias antes da sua criação, Gustavo Capanema fez uma verdadeira ode aos livros, e trouxe para o Estado a função de protegê-los

Sr. Presidente - O livro é, sem dúvida, a mais poderosa criação do engenho humano. A influência que ele exerce, sob todos os pontos de vista, não tem contraste.

O livro não é só companheiro amigo, que instrue, que diverte, que consola. É ainda e sobretudo o grande semeador, que, pelos séculos afora, vem transformando a face da terra. Encontraremos sempre um livro no fundo de todas as revoluções.

É, portanto, dever do Estado proteger o livro, não só promovendo e facilitando a sua produção e divulgação, mas ainda vigilando no sentido de que ele seja, não o instrumento do mal, mas sempre o inspirador dos grandes sentimentos e das nobres causas humanas.

Para tais objetivos, seria conveniente a criação do Instituto Nacional do Livro. Submeto á elevada consideração de V. Ex. um projeto de decreto-lei, dispondo sobre a matéria.

Reitero-lhes os meus protestos de respeitosa estima. - Gustavo Capanema (BRASIL, 1937, p. 2558)

Mas a função do órgão extrapolava a de elevar o quantitativo de livros e a legislação que criou o Instituto Nacional do Livro deu algumas diretrizes para a nova instituição, que deveria funcionar no edifício da Biblioteca Nacional. Ao Instituto cabia

- a) organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da língua nacional, revendo-lhes as sucessivas edições;
- b) editar toda sorte de obras raras ou preciosas, que sejam de grande interesse para a cultura nacional;
- c) promover as medidas necessárias para aumentar, melhorar e baratear a edição de livros no país, bem como para facilitar a importação de livros estrangeiros;

d) incentivar a organização e auxiliar a manutenção de bibliotecas públicas em todo o território nacional. (BRASIL, 1938, p. 422-423).

As definições do Instituto mostram que por trás das suas atribuições de cunho educacional, relativas a ampliação do alcance dos livros, havia também um intuito nacionalista, o que pode ser percebido pelo primeiro ponto sob a tutela desse órgão, que era a criação da Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da língua nacional, que proporcionariam a consolidação da “identidade brasileira”. De acordo com Hallewell (2005), na obra *O livro no Brasil – sua história*, que é uma versão do original *Books in Brazil: a history of the publishing trade*, a proposta da Enciclopédia Brasileira era baseada na “magnífica enciclopédia Treccani, então recém-completada no governo de Mussolini e que já servira de modelo para empreendimento semelhante no Portugal de Salazar” (HALLEWELL, 2005, p. 393).

No ano seguinte à criação do INL, em 30 de dezembro de 1938, houve a publicação do Decreto-Lei 1.006 que “estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático” (BRASIL, 1939, p. 350). No primeiro capítulo ficou determinado o que se entende por livro didático

Art. 2º Para os efeitos da presente lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe.

§ 1º Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares.

§ 2º Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula (BRASIL, 1939, p. 350).

Ainda no capítulo inicial dessa legislação, ficou estabelecido que a partir do primeiro dia do ano de 1940, nenhum livro que não tivesse a autorização do Ministério da Educação poderia ser adotado nas “escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais e secundárias” brasileiras (BRASIL, 1939, p. 350). Os livros do ensino superior, no entanto, não necessitavam de aprovação para serem adotados. Para que a análise dos livros fosse realizada e sua consequente autorização ou recusa fosse emitida, o Decreto-Lei 1.006 criou a Comissão Nacional do Livro Didático, de caráter permanente e composta por sete membros, dois especialistas em metodologia de línguas, três em metodologia das ciências e duas em metodologia das disciplinas técnicas. Esse grupo deveria ser designado pelo Presidente da República e seus membros não poderiam ter relações com editoras nacionais ou internacionais. À comissão competia

- a) examinar os livros didáticos que lhe forem apresentados, e proferir julgamento favorável ou contrário à autorização de seu uso;
- b) estimular a produção e orientar a importação de livros didáticos;
- c) indicar os livros didáticos estrangeiros de notável valor, que mereçam ser traduzidos e editados pelos poderes públicos, bem como sugerir-lhes a abertura de concurso para a produção de determinadas espécies de livros didáticos de sensível necessidade e ainda não existentes no país;
- d) promover, periodicamente, a organização de exposições nacionais dos livros didáticos cujo uso tenha sido autorizado na forma desta lei (BRASIL, 1939, p. 351-352).

Torna-se mister fazer uma relação entre o Instituto Nacional do Livro Didático e a Comissão do Livro Didático. Ao destacarmos as diretrizes do INL, é importante relacioná-lo ao seu papel de gerenciamento e barateamento da produção de livros didáticos, e a sua relação intrínseca com a manutenção das bibliotecas públicas do país, uma vez que estes estabelecimentos acabavam por receber os livros produzidos. Com a criação da Comissão Nacional do Livro Didático, o governo federal passou a exercer uma maior influência na adoção dos livros didáticos, já que, de acordo com o Capítulo III, art. 18, ficou determinado que, a cada ano, o Ministério da Educação ficaria responsável pela publicação da “relação completa dos livros didáticos de uso autorizado, agrupados segundo os graus e ramos do ensino, e apresentados, em cada grupo, pela ordem alfabética dos autores” (BRASIL, 1939, p. 353). Para Freitag (1987, p. 6), “essa comissão tinha muito mais a função de um controle político-ideológico que propriamente uma função didática”, o que pode ser percebido quando verificamos os critérios listados na referida lei para negar a aprovação de obras submetidas para análise.

O controle sobre o gerenciamento dos livros didáticos no Brasil continuou nas décadas seguintes, de modo que, por intermédio do Decreto-Lei n. 8.460, de 26 de dezembro de 1945, foi consolidada a legislação que regulamentava as condições de produção, importação e utilização do livro didático (BRASIL, 1946). Com diversas partes do texto iguais, essa peça legislativa veio ratificar o que havia sido definido no Decreto-Lei n. 1.006 de 1938. Na legislação de 1945, ficou determinado que competia ao Instituto Nacional do Livro Didático fornecer a lista dos livros didáticos autorizados pelo governo para uso nas instituições de ensino do Brasil.

Freitag (1987, p. 7) afirma que, em 1945, no final da gestão de Capanema, algumas vozes críticas começam a despontar e questionar a Comissão Nacional do Livro Didático e a sua legitimidade no que se refere ao controle ferrenho que é imposto na produção de livros didáticos no Brasil. Essa crítica no entanto, segundo a autora, não chega a lograr sucesso, uma

vez que, em outubro de 1947, o ministro Clemente Mariani solicitou parecer jurídico sobre a legalidade da referida Comissão, que, mesmo sob protesto, continuou a exercer “seus plenos poderes, sem que sejam resolvidos os vários impasses de correntes da centralização do poder, do risco de censura, das acusações de especulação comercial e de manipulação política, relacionadas com o livro didático”.

Em meio às críticas que permeavam as discussões sobre o controle da produção do livro didático, um novo episódio gerou insatisfação dos intelectuais relacionados à produção e/ou recepção do livro didático. Em 6 de janeiro de 1967, foi assinado um acordo entre o MEC, o Sindicato Nacional de Editores de Livros (SINEL) e a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), de modo que, pelo referido acordo, cerca de 51 milhões de livros seriam distribuídos para os estudantes brasileiros, em um período de 3 anos, de forma totalmente gratuita.

O que os funcionários e assessores do MEC descreviam como ajuda da USAID era denunciado por críticos da educação brasileira como ura controle americano do mercado livreiro, especialmente do mercado do livro didático. Esse controle garantia, por sua vez, o controle, também ideológico, de uma fatia substancial do processo educacional brasileiro (FREITAG, 1987, p. 7).

O acontecido serve para mostrar que a interferência norte-americana no Brasil só tendia a crescer. Dessa forma, como podemos observar, a criação do Instituto Nacional do Livro Didático é um marco na política de livros no Brasil, embora sua comissão tenha tido uma função mais de controle do que de fato pedagógica. As preocupações com as questões pedagógicas deveriam ficar a cargo do Instituto Nacional de Pedagogia, órgão fundado no mesmo ano do INL.

3.4 O Instituto Nacional de Pedagogia

No dia 13 de janeiro de 1937, o Ministério da Educação e Saúde Pública foi reorganizado. Por meio de uma pequena mudança de nome, passou a se chamar simplesmente Ministério da Educação e Saúde (BRASIL, 1938). Esta Lei, a de n. 378, descreveu, entre outras coisas, as atribuições do Ministério e sua estrutura interna. Nela, o Colégio Pedro II permaneceu como instituição padrão para o ensino secundário, fundamental e complementar. Dentro dessa peça legislativa, podemos encontrar outro feito da Era Vargas, que foi a criação do Instituto

Nacional de Pedagogia. O artigo 39 diz que “fica creado o Instituto Nacional de Pedagogia, destinado a realizar pesquisas sobre os problemas do ensino, nos seus diferentes aspectos” (BRASIL, 1938, p. 18).

Além da criação do Instituto Nacional de Pedagogia, que, no mesmo ano, passou a se chamar Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e hoje se chama Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), há outras medidas, cujo objetivo é difundir a educação e não somente através da sala de aula regular, mas, também, a partir dos meios de comunicação, como o cinema e o rádio. Desta forma, foram criados o Instituto Nacional de Cinema Educativo, com o objetivo de “promover e orientar a utilização da cinematographia, especialmente como processo auxiliar do ensino, e ainda como meio de educação popular em geral” (BRASIL, 1938, p. 18) e o Serviço de Radiodifusão Educativa, que obrigou todas as rádios do país a transmitirem textos educativos elaborados pelo Ministério da Educação e Saúde por 10 minutos diários, fossem eles seguidos ou divididos, desde que metade do tempo fosse no turno noturno. Assim, é importante apontar que a pauta educacional era forte no governo Vargas desde o início e não se limitou à definição dos ensinos secundários, comercial e superior na Reforma Francisco Campos.

A educação, na época, passava a extrapolar o ambiente escolar e o ensino formal para tentar chegar a um público mais amplo e, dessa forma, diminuir o atraso no Brasil. Tanto o cinema quanto o rádio foram importantes meios de difusão das ideias norte-americanas no Brasil por intermédio da Política da Boa Vizinhança. Tal política estava a todo vapor quando da realização da grande reforma do ensino que foi observada a seguir, 5 anos depois, em 1942, ainda sob o governo Vargas, mas com Gustavo Capanema no comando da educação.

3.5 A Reforma Capanema

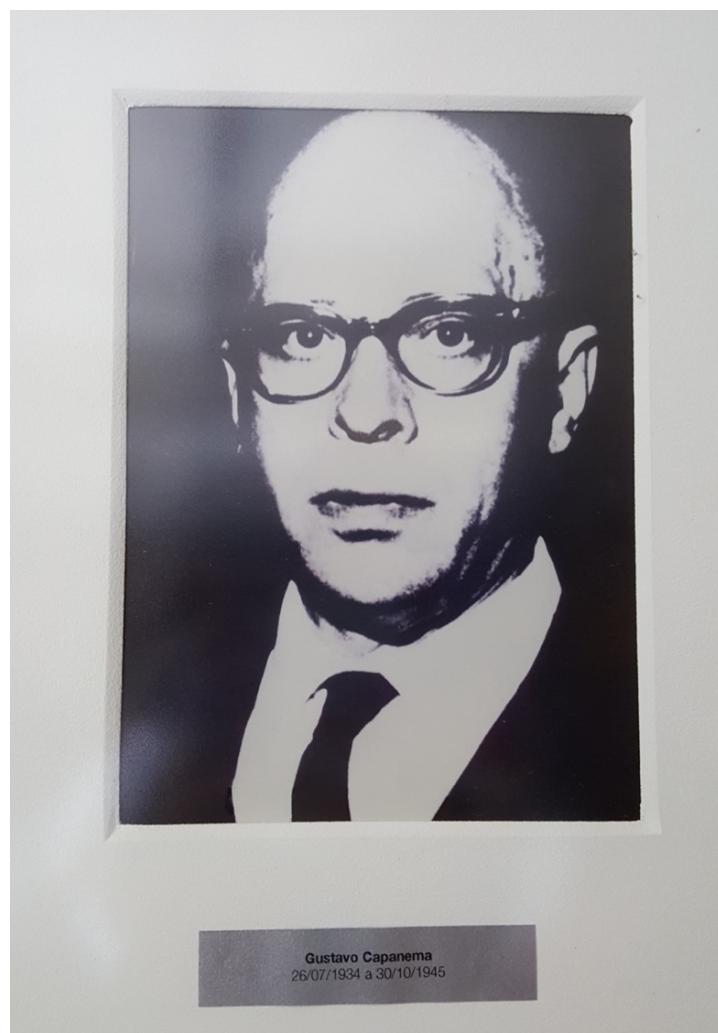


Figura 2: Gustavo Capanema
Fonte: Mural dos Ministros da Educação no MEC.

Gustavo Capanema Filho, nascido em 1900, formou-se em Direito em 1929 e lecionou, logo após, psicologia infantil e ciências naturais, na Escola Normal de Pitangui (MG), sua cidade natal. Esta foi a sua primeira experiência profissional com a educação, e o primeiro contato que teve com a política educacional de Francisco Campos. Ao participar, também, da política estadual, conheceu seu conterrâneo, e assumiu a função de chefe de gabinete do Estado, em 1930, muito provavelmente em decorrência da indicação do seu novo amigo, Campos, como afirmam Schwartzman et al. (2000), em *Tempos de Capanema*

Ao que tudo indica, de acordo com Schwartzman et al. (2000), os dois se tornaram amigos, de modo que Francisco Campos é considerado o primeiro mentor político e educacional

de Gustavo Capanema, que assumiu o Ministério de Educação e Saúde em 1934, ao suceder Washington Pires, que havia ocupado o cargo após a saída de Campos, em 1932. A amizade, no entanto, parece ter sido fragilizada ainda em 1934, por questões políticas do Estado de Minas Gerais. Ao fazer uma síntese das ideias contidas na reforma educacional de Capanema, pode-se dizer que

A educação reformada por Capanema, que permanece até os nossos dias, pode sintetizar-se nos seguintes princípios: o sistema educacional do país deve ser unificado, e ministrado em língua portuguesa; o governo organiza e controla a educação em todos os níveis; a lei regula as profissões, estabelecendo monopólios ocupacionais para cada qual; aos diferentes ofícios correspondem tipos diversos de escolas profissionais; o Estado deve financiar a educação pública e subsidiar a privada; os defeitos do sistema são sanáveis por aperfeiçoamentos sucessivos da legislação e da fiscalização (SCHWARTZMAN et al., 2000, p. 14).

Na Reforma de 1942, Capanema deixou claro que a concepção de ensino secundário defendida estava pautada na finalidade principal de formar a personalidade do adolescente, a partir da elevação de uma consciência patriótica e humanística. Em última análise, como afirmam Schwartzman et al. (2000, p. 209), o ensino secundário deveria prever uma “formação moral e ética, consubstanciada na crença em Deus, na religião, na família e na pátria. Esta não era, evidentemente, uma atribuição exclusiva do ensino secundário, já que deveria permear todo o sistema educacional”. É importante destacar que, além das novas definições do ensino secundário propostos por Capanema, “sua maior preocupação se concentrou em organizar o ensino industrial”, o que se alinhava, assim, ao interesse do governo Vargas em desenvolver a indústria brasileira e a demanda por modernização do país, pelos escolanovistas (FAUSTO, 2013, p. 314).

Gustavo Capanema foi também um escolanovista. No entanto, de acordo com Horta (2010, p. 51), em *Gustavo Capanema*, algumas peculiaridades merecem ser destacadas na sua vida política e filosófica, já que, por estar com um discurso sintonizado com o Estado Novo, passou a criticar os Pioneiros da Educação, por terem deixado os objetivos da educação mais abertos. Para o ministro, não bastava apenas formar o cidadão, a preocupação deveria ser com a formação do cidadão do Estado Novo. A educação não deveria ser pensada apenas “no sentido de preparar o homem para uma ação qualquer na sociedade”. O pensamento precisava ser mais amplo, “no sentido de prepará-lo para uma ação necessária e definida, de modo que ele entre a constituir uma unidade moral, política e econômica, que integre e engrandeça a nação”. Desse modo, o seu Ministério foi totalmente colocado a serviço do Estado Novo e dos seus anseios.

A Reforma proposta por Gustavo Capanema se deu em um contexto político e histórico singular para o Brasil. Em 1942, o país vivia a ditadura propriamente dita de Vargas, o Estado Novo, que vigorou de 1937 a 1946, e foi no ano de 1942 que o governo brasileiro decidiu deixar a posição de neutralidade e aliar-se aos Estados Unidos da América, na II Guerra Mundial.

O golpe do Estado Novo ocorreu na noite do dia 10 de novembro de 1937 e foi promulgado por Getúlio, mediante uma Carta Constitucional escrita por Francisco Campos, como afirma Fausto (2013). Sem grandes mobilizações populares, o novo regime foi decretado após um período de revoltas, ameaças comunistas e movimentações obscuras, como o Plano Cohen. De tendência autoritária, o texto elaborado por Campos garantia ao presidente, entre outras coisas, o direito de confirmar ou não o mandato dos governadores brasileiros, que se tornaram interventores, controlados pelo governo federal, além de ter dissolvido o Parlamento, as assembleias estaduais e as câmeras municipais, ao passo que conferiu ao Estado Novo “a maior soma de poderes até aquele momento na história do Brasil independente” (FAUSTO, 2013, p. 312). O que o Estado Novo trouxe não foi, de fato, uma ruptura com o passado, uma vez que muitas das práticas e instituições começaram a ser desenhadas e tomar forma desde o governo provisório de Vargas, mas o momento trouxe uma integralização dessas propostas que se efetivaram nesse novo contexto.

De acordo com Fausto (2013, p. 325), “A eclosão da Segunda Guerra Mundial foi mais importante do que a implantação do Estado Novo para a definição dos rumos da política externa brasileira”. O Brasil, que mantinha relações comerciais com a Alemanha, permaneceu neutro durante os anos iniciais do confronto, mas a entrada dos Estados Unidos, após o ataque de Pearl Harbour, forçou uma definição de Getúlio, que pendeu para a comunhão com as ideias norte-americanas em detrimento das relações comerciais, que já estavam abaladas com o bloqueio Inglês (FAUSTO, 2013). A influência norte-americana no Brasil só tendia a crescer, agora com o fluxo de militares no nordeste brasileiro.

Passados 11 anos da Reforma Francisco Campos, o Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, promulgou a Reforma que levou o seu nome, por intermédio de Leis orgânicas que definiram o ensino secundário, industrial e comercial. De acordo com Almeida Filho, no site da HELB (História do Ensino de Línguas no Brasil), foi na Reforma Capanema que se deu o pico de oferta de línguas até então. Há, no ínterim dessa reforma, quatro Decretos-Lei que regulamentaram essas diferentes esferas da educação nacional, a saber: um primeiro Decreto-lei, de número 4.048, que data de 22 de janeiro de 1942, e que instituiu o SENAI; o segundo Decreto-lei, cujo número é 4.073, de 30 de janeiro de 1942, responsável

pela definição do ensino industrial; o terceiro Decreto-lei, de número 4.244, de 9 de abril de 1942, que reestruturou o ensino secundário e, finalmente, um último documento, no ano seguinte. Trata-se do Decreto-lei n.6.141, de 28 de dezembro de 1943, que reformou o ensino comercial. É importante destacar que, para esta Tese, focamos apenas nas peças legislativas que estabelecem uma relação com o objeto de estudo, o ensino de Inglês.

3.5.1 O ensino de Inglês na educação industrial e comercial pela Reforma Capanema

Definido pela primeira vez, o ensino industrial inaugurado por Capanema foi descrito como “o ramo de ensino, de grau secundário, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais, e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca” (BRASIL, 1942d, s/n). Dentro da dualidade já vivida por Campos, o ensino secundário de Capanema era dividido entre a formação de uma elite intelectual e a produção de mão de obra capaz de modernizar o Brasil. Assim,

é significativo observar que o crescente interesse do governo Vargas em promover a industrialização do país, a partir de 1937, refletiu-se no campo educacional. Embora o ministro Capanema tenha promovido uma reforma do ensino secundário, sua maior preocupação se concentrou em organizar o ensino industrial (FAUSTO, 2013, p. 314).

Esse ensino, que deveria atender aos interesses dos trabalhadores, dos empregadores e da nação, tinha função basicamente técnica para formar jovens e aperfeiçoar trabalhadores diplomados ou habilitados. O ensino industrial, que tinha nível secundário, era composto por dois ciclos, cada um dividido em seções e cada seção em cursos. No documento, não há um detalhamento das disciplinas. Essas são apenas agrupadas em “disciplinas de cultura geral”, “disciplinas de cultura técnica” e “disciplinas de cultura pedagógica”. Embora não tenha sido encontrada uma referência direta ao ensino de Inglês, é provável de ter ocorrido, uma vez que uma das características dos Estados Unidos, bastante valorizada no Brasil, era a industrialização. Em minhas pesquisas na Biblioteca Nacional e no NUDOM, localizei livros de Inglês para o ensino secundário e comercial, não para o industrial. No entanto, em um sebo online (Estante Virtual), encontrei um livro dedicado ao ensino de Língua Inglesa para Engenheiros civis e industriais, do ano de 1940. A obra foi escrita para o nível superior, mas não deixa de ser uma indicação de que havia livros de Inglês com a temática industrial. É interessante apontar, ainda,

que na capa da obra há a informação de que o curso é pelo método prático, um sinônimo do Método Direto.

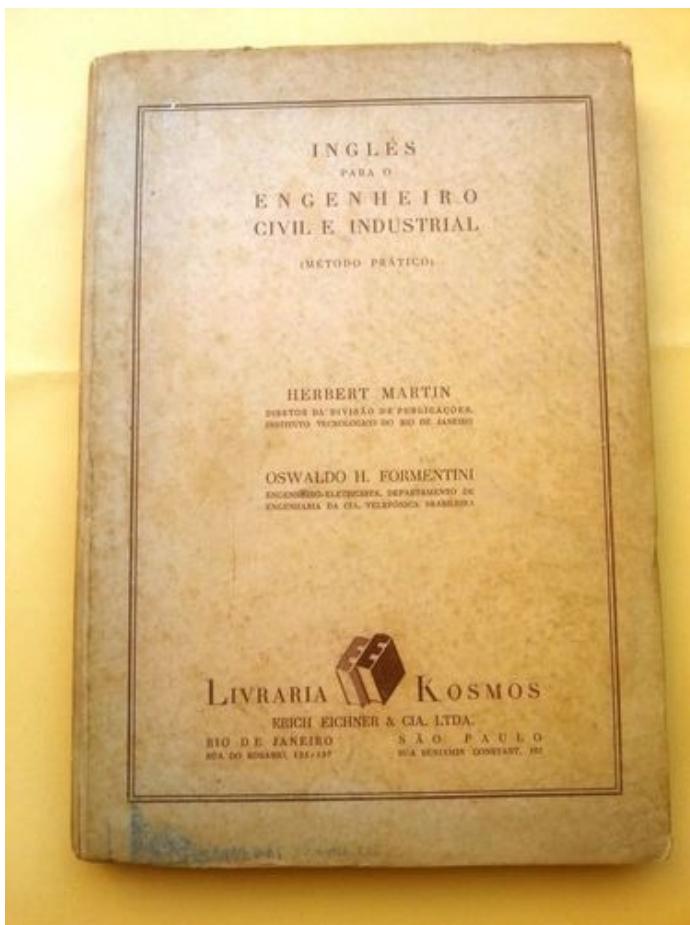


Figura 3: Livro de Inglês para engenharia civil e industrial
Fonte: Estante Virtual

O ensino comercial proposto por Capanema (BRASIL, 1943c) constava de dois ciclos e cada ciclo se desdobra em cursos que podiam ser de formação, de continuação e de aperfeiçoamento. Os cursos de formação eram compostos de um ciclo inicial comum, denominado comercial básico e um segundo ciclo, com duração de três anos, chamado de cursos comerciais técnicos. Para estes, havia cinco opções: curso de comércio e propaganda, de administração, de contabilidade, de estatística e de secretariado. Os cursos de continuação eram apenas de primeiro ciclo e tinham como objetivo oferecer preparação para candidatos não diplomados nas funções mais simples, enquanto que os cursos de aperfeiçoamento, que podiam ser de primeiro ou segundo ciclo, eram destinados a profissionais já diplomados e tinham como objetivo elevar o conhecimento dos mesmos. Nessa nova perspectiva, o curso comercial básico equivaleria ao ensino primário e o comercial técnico teria valor de ensino secundário.

No que diz respeito às disciplinas, os cursos de formação possuíam 2 grupos de disciplina: as de cultura geral e as de cultura técnica, da mesma maneira que o ensino industrial. A peça legislativa informa ainda que os programas de estudo, emitidos periodicamente, deveriam conter o sumário da matéria e as instruções metodológicas (Brasil, 1943c). O documento definiu, ainda, elementos do regime escolar, como duração dos cursos, exames de admissão e suficiência, procedimentos para transferência, características do corpo docente, entre outras coisas.

Em sua exposição de motivos para o Decreto-lei que reorganizou o ensino comercial, Capanema (BRASIL, 1943d) enalteceu os esforços de Francisco Campos, “seu iniciador na vida política” (HORTA, 2010, p. 12), da mesma forma que havia feito com relação ao ensino secundário. Para Capanema, a partir de 1931, importantes passos tinham sido dados rumo à organização do ensino comercial, diferente do pouco que havia sido feito antes disso. Nesse documento, ficou definido que o ensino comercial era “o ramo de ensino de segundo grau destinado à preparação dos candidatos ao exercício de determinadas funções específicas do comércio e de funções administrativas gerais no serviço público e nas empresas particulares” (BRASIL, 1943b, s/n).

Embora não haja a descrição das disciplinas no Decreto-lei, os livros para o ensino comercial/técnico analisados nesta Tese atestam a existência de Inglês como uma das disciplinas dessa modalidade de ensino.

3.5.2 O ensino de Inglês na educação secundária pela Reforma Capanema

A nova proposta de ensino secundário brasileiro assinada por Capanema previa uma reestruturação do curso em dois ciclos: o primeiro, com duração de 4 anos, denominado ginásial, e responsável por fornecer os elementos essenciais para o nível de estudo, e um ciclo posterior, de 3 anos e com duas vertentes distintas: um destinado à formação do intelecto, chamado de clássico, e um voltado para as ciências, chamado de científico. Ao novo curso secundário, cabia o preparo para níveis mais especializados de estudo, bem como a formação da personalidade da juventude brasileira, ao passo que contribua para a formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e humanística (BRASIL, 1942a). O quantitativo total de anos dedicados aos estudos em nível secundário permaneceu inalterado e, se compararmos com

o estabelecido por Campos, em 1931, perceberemos apenas uma alteração de configuração, já que passou de 5 + 2 para uma perspectiva de 4 + 3.

No curso ginásial, o primeiro ciclo do novo ensino secundário, o Inglês permanecia nas mesmas séries em que estava desde a Reforma Francisco Campos, na segunda, terceira e quarta séries, com o diferencial de que, agora, o quarto ano era o último do ciclo. O Francês também seguiu presente nas mesmas séries em que havia sido determinado, em 1931: primeira, segunda, terceira e quarta. Com relação ao curso complementar clássico, mais voltado para as humanidades, e com a inserção de línguas como o latim e o grego, o Inglês aparecia como opção, juntamente com o Francês, nos dois primeiros anos do ciclo. No curso científico, o Inglês e o Francês estavam presentes nos anos um e dois do ciclo (ambas as línguas como fixas e não como optativas entre uma e outra) (BRASIL, 1942a). Se o Inglês tinha uma carga horária menor no curso ginásial, agora ele havia igualado a do Francês no ciclo complementar, o que aponta para um aumento do prestígio da língua, agora de Tio Sam e não mais da rainha da Inglaterra.

O Decreto-lei n. 4.224, mais conhecido como a lei orgânica do ensino secundário, definiu diversos elementos da vida escolar, como duração do ano letivo, exames de admissão, certificados, inspeção dos estabelecimentos do ensino secundário, matrícula e etc. Nessa peça legislativa (BRASIL, 1942c), ficou definido que a conclusão tanto do primeiro quanto do segundo ciclo do ensino secundário deveria ser seguida da realização de exames de licença. O Inglês estava presente em todas as provas, e era exigido, juntamente com o Francês, para efeitos de finalização do ciclo ginásial. Ao finalizar o segundo ciclo, para as provas de línguas vivas, os alunos deveriam escolher dois idiomas entre Inglês, Francês e Espanhol.

Em sua exposição de motivos, Gustavo Capanema (BRASIL, 1942e) reforçou a ideia de que, desde Francisco Campos, o ensino secundário deixou de ser apenas um meio de passagem para o ensino superior, e caracterizava-se por ser uma etapa importante dos estudos, com o objetivo principal de formar a personalidade adolescente. Capanema apontou, ainda, que o número de instituições de ensino secundário no Brasil passou de 200, em 1931, para 800, em 1942, o que corrobora com a assertiva de Nunes (1999), ao destacar o crescimento no número de alunos que cursavam o ensino secundário no Brasil.

No que diz respeito ao ensino das línguas estrangeiras, Capanema (1942c, s/n) justificou a permanência do Francês e do Inglês “dada a importância desses dois idiomas na cultura universal e pelos vínculos de tôda sorte que a êles nos prendem”. Adicionou-se, a essas línguas, o Espanhol e, assim, os estudantes do ensino secundário teriam 3 línguas vivas no currículo, além do estudo facultativo do Alemão e do Italiano, em decorrência da limitação de tempo e

capacidade pedagógica. Embora a justificativa da retirada do Alemão e do Italiano tenha recaído sobre o limite de tempo e propriedade pedagógica dos professores do curso secundário, é importante destacar que o ano de 1942 foi marcado pela tomada de posição do Brasil na II Guerra Mundial e seu rompimento com os países do eixo, a saber: Alemanha, Itália e Japão. Ademais, a explicação para a inserção do Espanhol como língua estrangeira, de forma a possibilitar uma “maior e mais íntima vinculação espiritual com as nações irmãs do continente”, pois se tratava da “língua nacional do maior número dos países americanos”, está totalmente relacionada com a política da grande nação aliada do Brasil na guerra, os Estados Unidos, que primavam pela unificação das Américas. Assim, a escolha das línguas estrangeiras foi uma escolha notadamente política e estratégica para o contexto em que as Américas viviam. Logo, o Brasil, ao adotar o Espanhol, estaria em consonância com a proposta de solidariedade hemisférica, bandeira defendida por Washington para esconder os seus objetivos bélicos e imperialistas.

Por meio da Portaria Ministerial n. 170, de 11 de julho de 1942, foram expedidos os programas de ensino das línguas, além de ciências, do primeiro ciclo do novo ensino secundário brasileiro (VECHIA; LORENZ, 1998), tendo como base o Colégio Pedro II. O programa de Inglês da segunda e da terceira série consistia de dois elementos: *exercícios* e *gramática*. Na quarta série, os conteúdos eram divididos em *leitura, gramática e outros exercícios*. Na seção *Exercícios*, tanto da segunda quanto da terceira série, as orientações dos trabalhos eram as mesmas, mudavam apenas as temáticas indicadas. Esse estudo englobava “a conversação, a leitura e os demais exercícios orais ou escritos” (VECHIA; LORENZ, 1998, p. 352). Os assuntos sobre os quais esses trabalhos deviam girar no segundo ano eram mais basilares, sobre a escola, os números, as cores, entre outros. Ao passo que, na terceira série, as temáticas eram mais de preparação para a vida adulta, ao abordar temas como vida social, vida cívica, o comércio e etc. Para o trabalho grammatical, havia a indicação que esse deveria ocorrer com base na leitura, “a medida que os casos ocorrem”, e deveria limitar-se a uma unidade (VECHIA; LORENZ, 1998, p. 352). Na série final, os alunos deveriam realizar a leitura de trechos em prosa e verso, de assuntos relacionados à vida nos países anglófonos, além da civilização inglesa e norte-americana e sua influência. A gramática, com um conjunto mais abrangente de tópicos, aparece dividida em 3 unidades e deve ser trabalhada com o apoio da leitura. A seção *Outros exercícios* determinava os exercícios de ampliação de vocabulário, de redação e composição, de pronúncia e ortografia, de tradução e versão, além de exposições orais de trechos das obras lidas.

A proposta de inserção do ensino da civilização estrangeira na aula de línguas, presente na Reforma Francisco Campos e Capanema,

adquiriu ênfase no fim do século passado. No Congresso dos professores de línguas de Leipzig (1900), ficou estatuído que a leitura deveria ter como fim principal iniciar o aluno no conhecimento dos costumes do povo estrangeiro, da sua vida econômica e industrial, do seu gênio nacional (SCHMIDT, 1935, p. 219).

A análise dos programas de ensino dos dois primeiros anos dedicados ao ensino de Inglês no ciclo ginásial do ensino secundário mostra um trabalho dividido entre a conversação, a leitura, a gramática e o estudo do vocabulário. As temáticas permaneceram relacionadas à vida dos alunos, como prescreve o Método Direto, mas a gramática voltou a ter um papel de destaque, embora houvesse a instrução para que o seu ensino fosse feito à medida em que os casos ocorressem, o que dá um toque de ensino intuitivo. No entanto, o Método Direto proíbe qualquer explicação explícita de regras gramaticais e o uso da tradução, o que deixa o programa, no mínimo, incoerente com a proposta defendida pelo método definido. O estudo de Inglês no ano final se assemelha ao previsto para a última série do ensino secundário de Francisco Campos, ao dar atenção à leitura sobre a vida dos países de Língua Inglesa. Vale ressaltar, entretanto, que diferente da orientação de Campos, mais genérica quanto às nações, em 1942, a civilização norte-americana estava mencionada, juntamente com a inglesa, cuja leitura deveria ser feita também sobre sua irradiação e influência, o que demonstra uma mudança na forma de ver os Estados Unidos, que já estavam com a Política da Boa Vizinhança a todo vapor. Um mês após o lançamento da Portaria Ministerial, o Brasil entraria na II Guerra Mundial, ao lado dos norte-americanos.

Diferente do ensino ginásial, como apontam Vecchia e Lorenz (1998), em que não havia uma menção direta à leitura dos cânones literários, esse era um dos elementos que regia os estudos de Inglês nos ciclos clássico e científico: *Noções de história da literatura inglesa, gramática, leitura e outros exercícios*. O estudo dos dois anos do ciclo complementar, no tocante à literatura, apresentaria aos alunos um panorama dos autores desde a era medieval até literatura política, com Franklin, Jefferson e Lincoln, além de autores contemporâneos. A leitura ainda servia de apoio para o estudo da gramática, que, a partir daquele momento, deveria ser feita das obras dos melhores autores ingleses e norte-americanos. No segundo ano, os alunos deveriam aprender, dentro do elemento Gramática, traços capazes de diferenciar o Inglês britânico do americano, como pronúncia, ortografia entre outros. Na segunda série, a seção

Outros Exercícios compreendia redações, traduções e exercícios de exposição oral. A série seguinte englobava os mesmos elementos e adicionava a leitura de revistas e jornais norte-americanos, além de exercícios de recitação de diálogo e aprendizado de expressões de gíria.

O curso complementar demonstra, pela valorização dos textos literários, a força que a leitura dessas obras ainda tinha para a formação da juventude na sociedade brasileira. Isso, associado ao estudo de regras gramaticais, afasta bastante o ensino de Inglês dos ciclos complementares do que preconiza o Método Direto. Alguns elementos, no entanto, estão de acordo, como a novidade que é o estudo de gírias, uma vez que o Método Direto defende o uso da língua do dia-a-dia, ao passo que refuta a literatura como ferramenta de sala de aula. Mas o que oferece sustentação verdadeira a esse ensino encontra suas bases muito mais voltadas para o Método da Gramática e Tradução do que para o Método Direto de fato. Outro ponto que chama a atenção é, sem dúvida, a consolidação dos Estados Unidos, não só como nação cuja língua devia ser estudada e que apresentava diferenças da língua falada na Grã-Bretanha, mas como país que deveria ser admirado. Isso fica ainda mais evidente ao percebermos que os estudantes do ensino clássico e científico deveriam ler obras de ex-presidentes norte-americanos. Soma-se a isso o fato de que eles também deveriam ler jornais e revistas norte-americanas. Tais mídias tiveram sua circulação grandemente incentivada pela Política da Boa Vizinhança, que trouxe para o Brasil revistas como a Seleções da *Reader's Digest*, como forma de vender o *American way of life*, além de forjar um sentimento de união entre as Américas.

Nas instruções metodológicas para o ensino de Francês, estabelecidas pela Portaria Ministerial n. 114, de 29 de janeiro, de 1943 (BRASIL, 1943b), e cuja orientação didática procurou-se imprimir também no Inglês, como afirma Chagas (1957), consta que o ensino deveria ser “pronunciadamente prático” (BRASIL, 1943b, s/n) , realizado pelo Método Direto. No entanto, Chagas (1957) aponta que todas as orientações situam as práticas no âmbito do “método científico”, defendido por Schmidt. Pela análise das instruções, o ensino das línguas vivas estrangeiras tinha três objetivos: instrumentais, educativos e culturais. Os objetivos instrumentais envolviam o desenvolvimento da leitura, escrita, audição e fala do idioma; os educativos davam conta de formar a mentalidade da juventude; e os culturais estavam relacionados ao conhecimento das civilizações estrangeiras juntamente com a compreensão das ideias e tradições de outros povos.

Com relação ao trabalho vocabular, a legislação colocou-se contra uma prática muito comum no Método da Gramática e Tradução, e fortemente criticada pelo Método Direto, que é a criação das listas de palavras. O estudo lexical defendido pela Portaria Ministerial n. 114

(BRASIL, 1943b) deveria ser feito de forma contextualizada, com a palavra em uso em uma frase e associado ao ensino da pronúncia. Pode-se, ainda, fazer uso de diferentes ferramentas, como objetos da sala de aula, relógios de papelão com ponteiros móveis, calendários, entre outros, para que fosse possível o estabelecimento de uma associação entre a ideia e o léxico. A legislação indicava, também, o uso de livros da série Gouin. No que diz respeito ao trabalho gramatical, este deveria ser feito de modo ocasional e à medida que ocorressem, nas séries iniciais, e de maneira sistemática, na(s) série(s) seguinte(s). A tradução deveria ser utilizada apenas no ano final do estudo (BRASIL, 1943b).

Mais tarde, em 1946, a Portaria Ministerial n. 5, de 2 de janeiro de 1946, estabeleceu a carga horária das disciplinas no ensino secundário. A partir de então, no curso ginásial, o Inglês deveria ter 3 horas de aula semanais em cada um dos 3 anos em que estava presente (segundo, terceiro e quarto). O Francês tinha 3 horas na primeira série e 2 horas na segunda, terceira e quarta séries. No ensino clássico com Grego, o Inglês ou o Francês deveria ser escolhido, com 3 horas de aula na primeira série e 2 horas de aula na segunda série e, na modalidade sem grego, o Inglês e o Francês coexistiam, sem necessidade de escolha, com a mesma carga, a saber: 3 horas na primeira série e 2 horas na segunda série. No curso científico, para o estudo de Inglês, dedicavam-se 2 horas semanais na primeira e na segunda séries (BRASIL, 1952). Assim, é interessante apontar que, em todos os cenários, o Inglês atingiu a mesma carga horária total de estudos que o Francês, o que valida a teoria de que a circulação de ideias e produtos norte-americanos no Brasil, em especial a partir da década de 30, patrocinado pela Política da Boa Vizinhança como forma de consolidação dos Estados Unidos como potência mundial e agregação de aliados para a II Guerra Mundial, promoveu uma mudança no status da Língua Inglesa, que começou a ter mais prestígio no Brasil, mesmo com a presença do sentimento de antiamericanismo.

Chagas (1957, p. 98) afirma que na Reforma Capanema, exceto nas orientações para o Espanhol, “recomendou o que de mais avançado havia na época [...] para o ensino das línguas modernas na escola secundária”. No entanto, o autor aponta que muitos dos professores sequer eram capazes de elencar os preceitos do Método Direto, que havia sido definido na legislação. Para Chagas (1957, p. 99), muito pouco do que estava descrito chegou de fato a acontecer nas salas de aula de língua estrangeira, que permaneceram limitadas a “gramatiquice inoperante” ou ao “indefectível ‘leia e traduza’”. Quando alguns poucos professores tentavam estabelecer um diálogo, na maioria das vezes, restringia-se à atividade mecânica de devolução de perguntas

do texto, parte por culpa da falta de estrutura das escolas, parte por conta da falta de formação pedagógica dos professores de línguas. Assim, o autor conclui que era preciso haver

a realização de uma autêntica reforma, porém reforma de mentalidade, com base não apenas no passe de mágica de decretos, regulamentos e portarias, mas antes, realisticamente, na melhoria das escolas, no alargamento das oportunidades e, sobretudo, no intensivo aperfeiçoamento técnico-pedagógico dos quadros docentes (CHAGAS, 1957, p. 101).

Em 1957, ano da publicação da obra de Chagas, o autor atestou que “a reforma de 1942 ainda não foi executada, simplesmente porque não houve quem a executasse naquilo que ela tem de mais valioso: a sua moderna orientação pedagógica” (CHAGAS, 1957, p. 100). Logo, é possível afirmar que, embora o Método Direto continuasse a ser prescrito pela legislação, diversos fatores o impediham de chegar a ser utilizado de fato, seja pela carga horária insuficiente, pela falta de formação de professores e/ou pela falta de estrutura apropriada das escolas brasileiras. Soma-se a esses elementos, o fato de que a própria legislação era equivocada, uma vez que determinava tanto o Método Direto quanto o ensino de gramática, que era condenada pelo método. Tal fato nos mostra que apenas a emissão de leis e portarias não é capaz de alterar a forma já consolidada com a qual o ensino das línguas estrangeiras era realizado, pelo antigo Método da Gramática e Tradução, tampouco serve para mudar o que uma sociedade valoriza no ensino e, no caso das línguas estrangeiras, ainda se mantinha uma grande importância atrelada à leitura dos clássicos literários. O que nos leva a reflexão de que “Decretos, leis, portarias governamentais ou ministeriais não têm força suficiente para impor reformas educacionais, se não correspondem à estrutura social dominante” (NUNES, p. 16, 1999). Sem investimento estrutural nas escolas e na formação dos professores, de forma a permitir uma mudança de mentalidade educacional nos docentes, pouco adianta uma lei trazer o que havia de mais moderno no ensino.

Com o estudo das reformas de Francisco Campos e Gustavo Capanema, e a constatação de uma proposta de modernidade de ensino nas peças legislativas, a presença dos Estados Unidos é percebida, principalmente após a criação do Birô interamericano. É importante, contudo, uma análise das relações estabelecidas entre esses dois países, no que se refere à relação entre sentimento de americanismo e antiamericanismo encontrado nas várias instâncias da sociedade.

3.6. A Política da Boa Vizinhança



Figura 4: Getúlio Vargas e Nelson Rockefeller reunidos em 1942.

Fonte: Jornal GGN

Vargas já alcançava 3 anos de governo quando Franklin Roosevelt chegou à presidência dos Estados Unidos, em 1933, em meio a reclamações dos países latino-americanos, que reivindicavam o fim das intervenções norte-americanas (MOURA, 1995). As pressões exercidas fizeram com que a antiga política do *big stick*, praticada por Theodore Roosevelt, fosse substituída pela política da Boa Vizinhança, cujas ideias norteadoras eram:

Os Estados Unidos tinham abandonado sua política de intervenção na América Latina; reconheciam a igualdade jurídica entre todas as nações do continente; aceitavam a necessidade de consultas periódicas para resolver os problemas que surgissem entre as repúblicas; e concordava em cooperar por todos os meios para o bem-estar dos povos da América (MOURA, 1995, p. 17).

De acordo com o site Biblioteca do Congresso dos Estados Unidos, o governo de Franklin Roosevelt ficou conhecido também pela sua política do *New Deal*, a partir de um conjunto de medidas que visavam recuperar a economia norte-americana após a queda da bolsa, em 1929, e o início da Grande Depressão. No ano de sua posse, o número de desempregados era de aproximadamente 14 milhões e mais de 4 mil bancos haviam falido. Por meio de uma

série de programas, que duraram até o ano de 1938, e abrangeram diferentes áreas, como agricultura, moradia e trabalho, o Congresso norte-americano tentou reverter os efeitos econômicos e sociais por intermédio do *New Deal*.

Tota (2000, p. 28) afirma que a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) foi de fato um marco para se entender a “história das relações culturais entre o Brasil e os Estados Unidos”. No entanto, desde o ano de 1928, enquanto os Estados Unidos eram governados por Herbert Hoover, já se pensava em uma política em que aspectos culturais estivessem envolvidos. Não por acaso, em um discurso proferido em uma viagem pela América Latina, Hoover fez uso da expressão *good neighbor* ou, em português, “bom vizinho”. Embora não tenha sido bem recebido em todos os países, Hoover viajou à América Latina, com o objetivo de elaborar mudanças na política externa norte-americana. O autor acrescenta, ainda, que a americanização começou pelos próprios Estados Unidos, que viviam, nos anos 20, os chamados *drunken years*, uma referência ao alto consumo de bebidas alcóolicas, cuja venda não era legalizada em território americano. Uma sociedade que vivia na década de 20 sua expansão econômica, mas que tinha problemas com bebidas, a música negra e o sexo, na visão do americano puritano branco, que tinha dificuldades em conter seus desejos primitivos e que culpava os imigrantes, judeus e negros. Desta forma, americanizar a própria América, nesse contexto, era “traduzida em uma política pedagógica e disciplinadora carregada de preceitos da moral protestante anglo-saxônica de uma elite branca” (TOTA, 2000, p. 36). Em outras palavras, inculcar valores morais da cultura hegemônica do homem branco e cristão.

Esse padrão serviria como base para a formação de uma nação modelo e tais preceitos deveriam ser transportados para a América Latina. Assim, o *American way of life* estava por ser construído e maciçamente disseminado nos países ao sul do Rio Grande. À Política da Boa Vizinhança, cabia, ainda, desmistificar a imagem que as aristocracias latino-americanas tinham sobre os norte-americanos: um povo inculto e deselegante. Tal ideia ainda permaneceu por algum tempo, com as elites brasileiras que continuavam a enxergar a Europa como fonte de cultura, o que fez com que, nesse contexto, a empreitada de Nelson Rockefeller pelas Américas, na década de 1940, tivesse como função mudar a imagem do Tio Sam de arrogante para uma nação inspirada em promover uma vida melhor (TOTA, 2000).

Embora a Política da Boa Vizinhança tenha mudado os métodos para uma abordagem mais pacífica e menos agressiva, os objetivos não tinham se alterado: era preciso manter a influência europeia distante e reafirmar a liderança dos Estados Unidos no continente para proporcionar estabilidade política. Os anos 30 não sentiram a fundo a influência cultural norte-

americana, que se intensificou grandemente após o início da Segunda Guerra Mundial, quando os Estados Unidos precisavam barrar o avanço das ideias alemãs e garantir sua soberania nas Américas em tempos de combate (MOURA, 1995).

Os Estados Unidos também tinham interesses comerciais com o restante do continente e, para a manutenção do seu plano imperialista, era fundamental desfazer políticas como a do livre-comércio entre o Brasil e a Alemanha, baseada nas trocas de produtos, não no valor. Além do mais, como aponta Tota (2000), os ideais germânicos de desenvolvimento pela via conservadora eram atraentes para alguns intelectuais brasileiros, que viam nesses preceitos uma forma de desvincular-se da Inglaterra e combater a crescente influência dos Estados Unidos. Com o decorrer da década, os ventos apontavam para uma ação cada vez mais enérgica dos Estados Unidos que, com a aproximação da II Guerra Mundial, não podiam abrir terreno para o avanço das ideias alemãs. O Brasil do final dos anos 30 e dos anos 40 viveria a chegada maciça dos ideais do estilo de vida americano, que mudariam a sociedade por meio do rádio, revistas, cinema e diversos tipos de produtos de origem norte-americana, de uma maneira intensa.

No que se refere ao cinema, é importante destacar que desde as primeiras décadas do século XX, o cinema foi visto como importante fonte de penetração ideológica e cultural, com os seus efeitos e benefícios relatados por muitos autores, como dito, por exemplo, por Leon Trotsky, em 1923, e parafraseado por Ferro (1992, p. 27), em *Cinema e historia*, de 1992. “O fato de até agora não termos ainda dominado o cinema prova o quanto somos desastrados e incultos, para não dizer idiotas. O cinema é um instrumento de propaganda. ‘Apoderar-se do cinema’, ‘controlá-lo’, ‘dominá-lo’”.

No tocante às línguas, embora o americanismo fosse questionado e, por vezes, criticado até em sambas, os anos 30 viveram uma mudança de paradigma no mínimo interessante e extremamente favorável para a guinada da Língua Inglesa, com a ascensão dos Estados Unidos como ideal de modernização, “o tradicional afrancesamento [...] começava a cair em desuso” (TOTA, 2000, p. 16). Em breve, as pessoas iriam adotar o *Okay*, utilizariam o sinal de positivo *thumbs up*, que substituiria a “pontadinha” da orelha, tomariam Coca-cola, assistiriam filmes de *far west* ou faroeste, leriam as Seleções do *Reader's Digest*, veriam a pequena notável Carmen Miranda ir à Broadway e voltar, assistiriam ao Pato Donald fazer amizade com o estereotipado malandro do Rio de Janeiro, Joe Carioca ou Joseph Carioca ou, para nós, Zé Carioca. Frente a tantas incursões no dia a dia da cultura brasileira, o Inglês havia de se tornar uma língua mais *cool* que o Francês. E isso muito se deve às ações do Birô Interamericano.

3.6.1 O Birô Interamericano

Com a eclosão da II Guerra Mundial, a preocupação norte-americana com os demais países do continente americano tornou-se mais urgente, uma vez que “os nacionalismos autoritários que floresciam na América Latina guardavam alguma afinidade com os fascismos europeus ou alimentavam, ao menos, pretensões antiimperialistas” (MOURA, 1995, p. 18-19). Além disso, as Américas central e do sul pareciam, na análise dos Estados Unidos, ser territórios importantes para a dominação nazista. Junta-se a isso, a existência de relações estabelecidas entre esses países com a Alemanha, que geraram o fornecimento de matéria prima para o armamento germânico e o intercâmbio de cidadãos alemães que, inclusive, instruíram os exércitos desses países. Assim, em 1940, como aponta Moura (1995), a Casa Branca decidiu criar o *Office for Coordination of Commercial and Cultural Relations between the American Republics*, que, no ano seguinte, teve o seu nome encurtado para *Office of the Coordinator of Inter-American Affairs*. O Birô Interamericano²² tinha o jovem Nelson Rockefeller à frente, com o objetivo de coordenar as ações norte-americanas no que diz respeito às esferas econômicas e culturais na América Latina. Sob o pretexto de promover a cooperação interamericana e a união do hemisfério, os objetivos reais eram consolidar os Estados Unidos como potência mundial e impedir o avanço do Eixo nas Américas, o que se fundamenta no fato de que o Birô Interamericano era subordinado ao Conselho de Defesa Nacional dos Estados Unidos (MOURA, 1995).

A estrutura do Birô comportava 4 Divisões: comunicações, relações culturais, saúde, comercial/financeira. Cada uma delas se subdividia em seções, com ampla margem de atuação. Comunicações abrangia rádio, cinema, imprensa, viagens e esportes; relações culturais incluía, arte, música, literatura, publicações, intercâmbio e educação. Saúde trabalhava com problemas sanitários em geral. A Divisão comercial/financeira lidava com prioridades de exportação, transporte, finanças e desenvolvimento (MOURA, 1995, p. 22-23).

Em *O amigo americano – Nelson Rockefeller e o Brasil*, Tota (2014) conta que Nelson Rockefeller pertencia a uma família de milionários. Seu avô, John Davison Rockefeller, descendente de huguenotes franceses, e eleito pelo *Guiness Book* como o homem mais rico da história do mundo moderno, foi o criador da megaempresa *Standard Oil*, que tomou conta do

²² O autor desta Tese optou por chamar o *Office of the Coordinator of Inter-American Affairs* de Birô Interamericano, como fez Moura (1995).

mercado norte-americano de derivados de petróleo. Por intermédio de práticas que simbolizavam o capitalismo selvagem, o velho Rockefeller, que acreditava estar predestinado a ganhar dinheiro, não só detinha o monopólio desses produtos nos Estados Unidos como expandiu os seus negócios e, em 1921, trouxe para terras tupiniquins o *Standard Oil of Brazil*, que ficou conhecido como Esso, em uma referência à pronúncia das iniciais da empresa em Inglês “S e O”. O pai de Nelson Rockefeller desenvolveu ações filantrópicas, por intermédio da Fundação Rockefeller, em diversas áreas e, em especial, na área da saúde, como forma de aliviar a imagem negativa que o pai, avô de Nelson, carregava.

É significativo apontar que a Fundação Rockefeller já mantinha relações com o Brasil desde, pelo menos o ano de 1916, por via de sua associação com a Faculdade de Medicina de São Paulo, como atesta Marinho (2001, p. 163), no livro *Norte-americanos no Brasil: uma história da Fundação Rockefeller na Universidade de São Paulo (1934-1952)*. Para a autora, com o desenrolar do século, a presença francesa (antigamente hegemônica) tornou-se cada vez limitada à área de ciências humanas, ao passo que a Fundação Rockefeller se detinha mais nas ciências biológicas e exatas. Assim, nas décadas de 40 e 50, “houve um declínio da hegemonia cultural francesa no pós-guerra em favor do *american way of life*”, o que atesta o crescimento do poder dos Estados Unidos no Brasil.

Em 1937, de acordo com Tota (2014), junto a um pequeno grupo de pessoas, Nelson Rockefeller viajou à América Latina para visitar os campos de petróleo da empresa já administrada pelo pai. Ele pretendia analisar as condições de vida dos trabalhadores envolvidos com a empresa, tanto os altos executivos quanto os funcionários com cargos mais simples, e ficou bastante preocupado com o fato dos executivos da companhia viverem na Venezuela, separados do resto do mundo por altas cercas, sem sequer saberem falar Espanhol. Descontente com essas práticas, Nelson providenciou que as cercas fossem arrancadas e assim restava apenas o problema da língua, que foi solucionado ao recorrer ao famoso Método Direto, com o envio de doze professores de Espanhol da Escola Berlitz para a Venezuela. A escolha pelos professores Berlitz atesta a força que o Método Direto tinha na década de 30.

Depois da viagem pela América Latina, que incluiu o Brasil, Nelson Rockefeller desenvolveu interesse pelo continente e pela sua relação com os Estados Unidos, como afirma Tota (2014). Por conta da necessidade de atenção que Nelson Rockefeller acreditava que a Casa Branca devia dar aos países latino-americanos em tempos de guerra, ele “organizou um grupo de estudos, um *think tank*, para pensar a relação entre os Estados Unidos e os vizinhos latino-americanos numa conjuntura de crise internacional”. Nelson queria levar as ideias do coletivo

para o presidente Roosevelt e, por intermédio de Hopkins, secretário de comércio, conseguiu se fazer ouvir pelo presidente. Seu interesse pelo assunto, juntamente com sua experiência na América Latina, fez de Nelson o escolhido para coordenador do *Office for Coordination of Commercial and Cultural Relations between the American Republics*. Assim sendo, ele se tornou mais um dos *one dollar a year man*, e passou a trabalhar para Washington, pelo simbólico salário de 1 dólar por ano.

Os “objetivos político-econômicos estavam na base do projeto da agência, que falava em ‘hemisfere economic policy’. No entanto, para atingir esse objetivo, deu-se uma importância notável às atividades culturais e à comunicação” (TOTAL, 2000, p. 51). Dessa forma, era imprescindível fazer uso dos meios de comunicação para legitimar a imagem dos Estados Unidos como nação modelo e, por conseguinte, divulgar os princípios do americanismo nos países da América Latina. Para tanto, todos os produtos veiculados nessas nações precisavam transmitir uma imagem favorável da terra do tio Sam, pois era necessário fazer com que os latino-americanos adquirissem uma admiração pelo irmão do norte, mesmo que suas intenções não fossem lá muito fraternais. Um importante disseminador dessas ideias foi a revista *Em Guarda* (Figura 5), cujo subtítulo era “Para a defesa das Américas”, e que tinha o intuito de promover a solidariedade hemisférica. O periódico alternava os temas, sempre em torno do enaltecimento dos Estados Unidos como exemplo sólido de democracia.

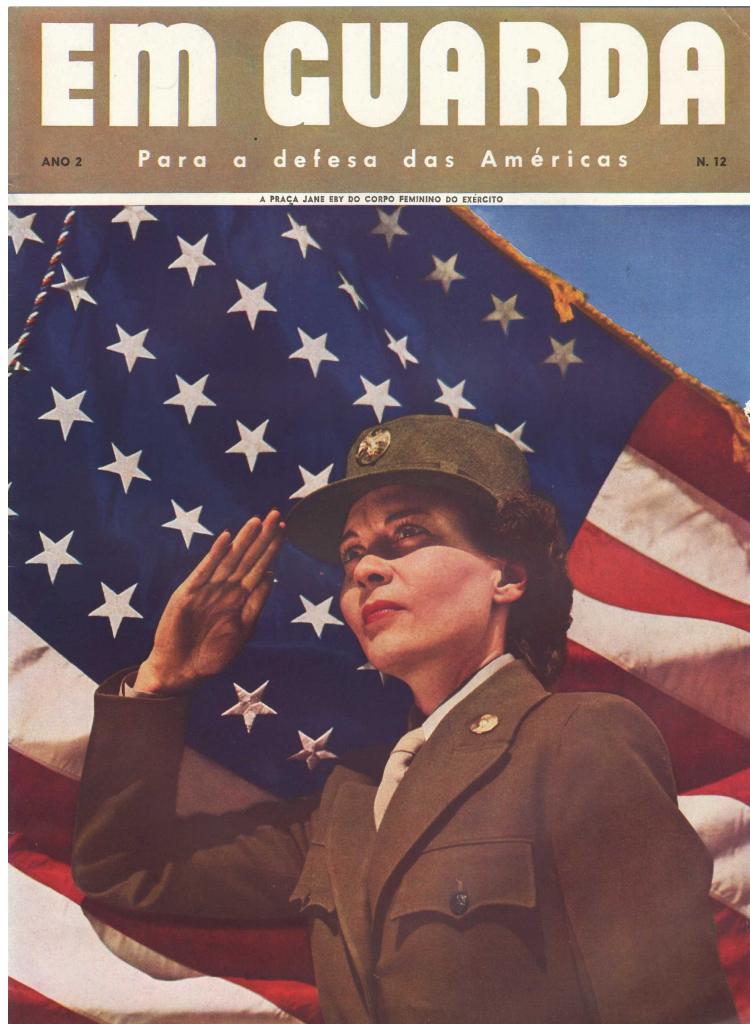


Figura 5: Capa da revista Em Guarda – para a defesa das Américas
Fonte: Site Cadernos de Babel

Locastre (2012) realizou um estudo acerca da revista *Em Guarda*, e o resultado de sua pesquisa pode ser encontrado na sua dissertação, intitulada *Projeção do Brasil para o pós-guerra: a ‘boa vizinhança’ estadunidense no Brasil segundo a revista ‘Em Guarda’ (1941-1945)*. Locastre (2012, p. 15) informa que a revista “Teve uma tiragem mensal, formato grande e moderno e divulgação que abrangeu três línguas faladas na América: espanhola, portuguesa e francesa”. Impressa desde 1941, sua circulação no Brasil ocorreu entre 1942 e 1945, com o firme objetivo de estreitar as relações entre os países das Américas, principalmente dos Estados Unidos com o Brasil, dentro do contexto bélico, conforme retratado na capa acima. Para fundamentar tal assertiva, a autora construiu uma tabela para mostrar o aumento do número de matérias que retratavam o Brasil ano a ano. Se no primeiro ciclo da revista, entre 1941 e 1942 apenas 3,15% das reportagens focavam no Brasil, no quarto ciclo, entre 1944 e 1945, esse número subiu para 18,15%. Esse aumento estava diretamente relacionado com a entrada do Brasil na II Guerra Mundial.

Tota (2000) aponta também que uma outra revista, a Seleções do *Reader's Digest*, foi uma importante ferramenta na disseminação do americanismo no Brasil, embora não estivesse diretamente relacionada a Nelson Rockefeller. A Seleções tinha uma tiragem mundial de 5 milhões de exemplares e chegou ao Brasil no ano de 1942, juntamente com dois produtos estadunidenses que, com o tempo, passaram a fazer parte do dia-a-dia dos brasileiros: a Coca-Cola e os sorvetes Kibon. O periódico era produzido em Nova York, o que contribuía para o enaltecimento da construção de sua reputação. Produzida com papel e imagens de boa qualidade, a revista que, na arte de anúncio da primeira edição no Brasil se auto intitulava “notável”, “extraordinária” e composta por “artigos interessantíssimos”, buscava cativar os brasileiros por meio de anúncios e artigos que enalteciam o *American Way of Life*. Moura (1995) acrescenta que havia ainda a produção e divulgação de panfletos, mapas e pôsteres em defesa da solidariedade hemisférica e contra os países do Eixo.



Figura 6: Pôster de divulgação da primeira edição da *Reader's digest* no Brasil
Fonte: Wikipedia

Para Mesquita (2013), em *A política cultural norte-americana no Brasil: o caso do OCIAA e o papel das Seleções Reader's Digest 1940-1946*,

o papel da Seleções da Reader's Digest será de extrema importância. O seu formato, até então inédito, permite englobar, em um mesmo número, a utilização da informação com o intuito de transmitir a partir da difusão de pensamentos e/ou ideias objetivando persuadir o público leitor à causa universal, enfatizando a boa vontade e ajuda mútua entre nações. Afastando, nesse sentido, a velha ideia do ‘Colosso do Norte’, difundida pelo eixo, na América Latina principalmente (MESQUITA, 2013, p. 133).

A circulação de jornais e revistas estadunidenses no Brasil foi tamanha, que o próprio governo da Inglaterra chegou a afirmar em 1942 que, com a instalação da organização de Nelson Rockefeller no Brasil, os britânicos perderiam terreno, ao passo que os brasileiros (seus melhores amigos) cederiam aos apelos da poderosa moeda norte-americana. Moura (1995, p. 72) aponta que, como celebração da fraternidade entre as Américas, a Coca-Cola enviou, em 1942, uma caixa de seu refrigerante ao Ministro de Estado brasileiro como um “produto Pan Americano”. Se o interesse norte-americano era o estreitamento de laços com o Brasil, nada mais conveniente do que passar a imagem de que a Coca-Cola, um dos ícones dos Estados Unidos, é coisa nossa. Um sentimento de pertencimento seria, então, compartilhado, o que faria com que os brasileiros se identificassem mais e mais com o país amigo. Essa ideia de identificação e pertencimento foi discutida por Hall (2011), em sua obra *Identidade cultural na Pós-modernidade*. Para o autor, um dos efeitos do poder do ocidente (aqui representado pelos EUA) sobre o resto do mundo é a sensação de homogeneização cultural que pode ser observada e a incorporação de elementos da outra cultura que se tornam naturais, de modo que os indivíduos, em seu processo contínuo de identificação, passam a internalizar novos produtos e ideias, na medida em que uma mudança em padrões de identidade é também observada.

É interessante destacar que a alimentação também estava entre as preocupações do Birô Interamericano no Brasil, de modo que a Coca-Cola, cuja primeira fábrica foi aberta aqui ainda em 1942, aderiu à proposta da Política da Boa Vizinhança. Este fato pode ser comprovado ao percebermos que, além do envio dos refrigerantes ao representante do governo brasileiro, que selou a solidariedade hemisférica, são encontrados os anúncios do refrigerante em terras brasileiras. A propaganda a seguir (Figura 7), datada de 1944, comemorou a abertura de uma fábrica no Rio de Janeiro.



Figura 7: Propaganda Coca-Cola no Brasil
Fonte: Site da Coca Cola Brasil

O que chama a atenção nesse anúncio é que a Coca-Cola, uma empresa norte-americana, credita a característica “universal” ao convite de bebê-la, como prova do poderio imperialista dos Estados Unidos e da tentativa de homogeneização cultural defendida por Hall (2011). Além disso, é importante atentar para o slogan no canto inferior direito “Unidos hoje – Unidos sempre”, em uma clara referência à união das Américas, defendida pelo Tio Sam.

Em uma outra peça de divulgação (Figura 8), o slogan proposto pela Coca-Cola ganha um elemento ainda mais simbólico: o mapa das Américas.



Figura 8: Propaganda da Coca-Cola no Brasil

Fonte: Site Muzeez

Agora, a ideia defendida pela Coca-Cola, em consonância com a Política da Boa Vizinhança, não estava apenas escrita como desenhada: a Coca agia em prol de obter lucro com o comércio dos seus produtos, obviamente, mas, principalmente, em defesa dos interesses dos Estados Unidos, que incluíam a sua consolidação como nação modelo, para a promoção do *American way of Life* (um costume agradável, como diz a propaganda), e defesa do continente americano na II Guerra Mundial. Na frase “Quando se está entre amigos, é um costume agradável”, dois pontos podem ser destacados. Inicialmente, a busca pela aproximação afetiva entre as duas nações e a consolidação dessa “amizade” com palavras, para que o registro escrito alcance um maior número de pessoas. Mas se nos atentarmos à estrutura da frase, percebemos se tratar muito mais do que uma simples frase afirmativa, e sim um claro conselho sobre bons costumes a serem seguidos. Assim, fica a imagem de que quando estamos entre amigos, é de bom tom tomar uma Coca-Cola, já que esse é um “costume” agradável. Não apenas uma prática, e sim um “costume”. A marca é destacada, mas também o poder do autor do texto é exaltado,

pois é ele quem dá um conselho a um amigo que deve se aperfeiçoar nas boas práticas, ou melhor, nos bons costumes. O amigo norte-americano oferece seu produto e orienta seu companheiro sul-americano, enquanto os laços de amizade são consolidados.

Considerada como uma das divisões mais importantes do Birô, a Divisão de Cinema ficou sob supervisão de outro milionário estadunidense, amigo de Nelson Rockefeller, chamado John Hay Whitney, que foi nomeado, conforme divulgado, em decorrência da convicção da sua “extraordinária capacidade de penetração ideológica” (MOURA, 1995, p.36). É necessário destacar que, com o bloqueio britânico, os filmes alemães não chegavam e o cinema norte-americano, um grande veículo propagandístico, reinava no Brasil e promovia a solidariedade hemisférica defendida pela Política da Boa Vizinhança, que contava com nomes como os de Walt Disney e Carmen Miranda, conforme aponta Tota (2000). Uma parte dos filmes já vinha pronta da indústria Hollywoodiana e outra era produzida em Nova York. Havia dois grupos de filmes, os comerciais, a serem disponibilizados nos cinemas, e os não comerciais, que deveriam ser apresentados em locais públicos, como clubes, escolas e etc.

O estudo dos elementos da cultura latino-americana era intenso para evitar choques culturais e tornar a mensagem mais palatável. Com objetivos muito claros, à divisão de cinema, cabia produzir e distribuir, pelas Américas, filmes, tanto longa quanto curta metragens, além de cinejornais, sobre os Estados Unidos, bem como fazer o mesmo sobre os demais países, e distribuir esses produtos nos Estados Unidos; evitar os produtos cinematográficos dos países do Eixo; convencer as produtoras de filmes norte-americanos a veicular apenas imagens positivas da terra do tio Sam e, assim, alinhar-se com a proposta da Política da Boa Vizinhança. O Birô Interamericano financiava, inclusive, a vinda de astros do cinema para o Brasil, como forma de aumentar a popularidade dos Estados Unidos, ao mesmo tempo que analisava o possível aumento na rentabilidade dos filmes mediante essas visitas. O contrário também acontecia, com o financiamento de viagens de artistas nacionais aos Estados Unidos, como Ary Barroso e Carmen Miranda (MOURA, 1995).

Um dos pontos altos da Divisão de Cinema foi a vinda de Walt Disney ao Brasil, em 1941, para a 3^a Convenção Sul-americana de Vendas, como destaca Moura (1995). Walt Disney, na época já consagrado, encheu os olhos da plateia brasileira ao apresentar o filme Fantasia.

Foi nesse contexto e dentro dessa linha geral de ação que o Birô negociou com os estúdios de Disney a criação de tipos que ajudassem a realçar a solidariedade panamericana. Desse esforço, nasceu o nosso popular "Zé Carioca", papagaio verde-amarelo, num desenho que se tornou famoso pelo

apuro técnico e pela escolha perfeita do personagem em relação à sociedade que, através dele, se pretendia expressar (MOURA, 1995, p. 39)

De acordo com Leite (2002), em *Walt Disney: política e indústria do entretenimento*, para Walt Disney, a viagem não podia ter vindo em melhor momento, pois seu estúdio passava por uma difícil situação, com dívidas e funcionários em greve. Além disso, vir ao Brasil com status de embaixador da Política da Boa Vizinhança afastava os boatos de que tinha simpatia com o nazismo. Embora instruído por Nelson Rockefeller a manter uma imagem da sua viagem dissociada da política, Disney acabou por cumprir uma agenda política ao encontrar-se duas vezes com o diretor do DIP²³ e uma vez com o próprio presidente Getúlio Vargas. Hernandez (2015), em *Cinema e política da Boa Vizinhança: a expedição de Walt Disney ao Brasil*, confere três objetivos a essa viagem: “atuar politicamente para representar a idéia pan-americanista²⁴ da Política da Boa Vizinhança, buscar novos mercados para seus filmes no país e procurar inspiração nos elementos culturais do país para seus filmes com a temática brasileira” (HERNANDEZ, 2015, p. 135).

O primeiro filme criado por Walt Disney em sua empreitada no contexto da Política da Boa Vizinhança foi *Saludos Amigos* (em Inglês *Hello friends*, em português *Alô, Amigos*) de 1942. Nele, o personagem Pato Donald, representante dos Estados Unidos, vem à América Latina, e no Brasil estabelece uma simbólica amizade com o simpático e falante personagem brasileiro, Zé Carioca. O anfitrião, então, após um igualmente simbólico abraço, mostra as belezas naturais brasileiras ao amigo do norte, que fica fascinado pelas paisagens e pelos ritmos do Brasil, tudo ao som de músicas cuidadosamente selecionadas, como Aquarela do Brasil e Tico Tico no Fubá (MOURA, 1995). Na obra, “é possível identificar que a montagem do desenho foi norteada pela preocupação em enfatizar os princípios delineados pela política da boa vizinhança” (LEITE, 2002, p. 66), já que é observado sempre um diálogo muito amistoso entre os representantes dos Estados Unidos e quem eles encontram nas terras amigas, de modo que uma mensagem de aproximação é sempre almejada. Busca-se, sempre, um ponto em comum entre os novos amigos, com o destaque, no entanto, que os amigos das terras latinas são exóticos e apresentam um sentimento de admiração pelo *friend* norte-americano.

²³ É importante lembrar, como atesta Moura (1995), que o Brasil vivia uma ditadura e que as ações desenvolvidas pelo Birô Interamericano aconteciam em parceria com o DIP – Departamento de Imprensa e Propaganda, órgão regulador dos meios de comunicação do Estado Novo.

²⁴ A ideia do panamericanismo, segundo Moura (1995, p. 24), estava “fundada em ideias comuns de organização republicana, na aceitação da democracia como um ideal, na defesa da liberdade e dignidade do indivíduo, na crença na solução pacífica das disputas e na adesão dos princípios da soberania nacional – e cuja manifestação concreta seriam os programas de *solidariedade hemisférica*”

Alguns pontos relevantes desse filme merecem ser enfatizados. Inicialmente, é importante analisarmos a letra da música, que é colocada logo no início do filme: “Saudamos a todos da América do Sul / Onde o céu é sempre azul / Saudamos a todos amigos de coração / Que lá deixamos, de quem relembramos ao cantar essa canção!” (PLUM, 1942). A letra da música busca uma aproximação entre os países, que são vistos como amigos. Trata-se de uma terra idealizada, com céu sempre azul e caminhos abertos para recebimento dos novos amigos que, ao chegarem, lembram dos irmãos deixados nos Estados Unidos, o que reforça, mais uma vez, essa conexão entre esses dois países. Essa visão fortalece a imagem da Política da Boa Vizinhança, pela linguagem fraterna e amiga que é empregada. O narrador do vídeo deixa claro, logo no início, ao falar sobre suas experiências no lago Titicaca, que foram priorizados os povos mais primitivos, como os índios, e não os grandes centros, para que o exótico pudesse ser privilegiado. Não se tratava, assim, de uma busca por seus semelhantes e sim pelos vizinhos ainda em estágios iniciais de desenvolvimento, para que pudessem entrar em contato com as maravilhas do mundo que a eles se apresentava. Assim, foi destacado o aspecto pitoresco dos índios, como um dos pontos altos a ser contemplado, os chapéus esquisitos que as mulheres gostam de usar, e a música também exótica dos índios. A ideia de submissão é referendada ao final dessa primeira parte dedicada ao povo Inca, na qual é exposto que o material “interessante” que foi colhido serviu para que um desenho fosse planejado “ver a beleza da terra dos incas pelos olhos de um célebre turista norte-americano” no caso, o Pato Donald. A figura norte-americana é apresentada com toda a pompa que o momento requer.

Esse lado exótico da excursão à América Latina fica evidente, também, durante à narração da visita à Argentina. São mostrados os prédios e monumentos de Buenos Aires, mas fica claro que essas belezas não são tão atrativas para os visitantes como os pampas “e a figura romântica dos gaúchos”, com destaque para a apreciação do gaúcho em ação, ao domar os cavalos ferozes. Mais uma vez, é o exótico que chama a atenção, em contraposição às experiências modernas trazidas pelos visitantes. Os gaúchos dos pampas foram comparados aos cowboys do velho oeste, para que traços em comum pudessem ser identificados, e coube ao Pateta ser o representante dos cowboys norte-americanos e permitir a aproximação entre essas duas figuras.

Ao descrever as aventuras no Brasil, mais especificamente no Rio de Janeiro, o narrador se deslumbra com o cenário que encontra do alto do Pão de Açúcar, os cafés ao ar livre e as calçadas de mosaico na praia. Esse cenário, novamente exótico, fez com que um personagem fosse criado, no caso o “gozadíssimo papagaio”, em oposição ao “célebre” pato Donald,

apresentado anteriormente. O José Carioca foi, assim, criado, envolto em um ambiente musical dominado pelo samba carioca, pelas festas de carnaval e pela Aquarela de Ary Barroso. Já na primeira fala entre Zé Carioca e Pato Donald, o ar de contemplação pelos Estados Unidos, almejado pela Política da Boa Vizinhança, transborda na alegria e emoção de Zé Carioca ao perceber que estava diante do Pato Donald. Esse era, na realidade, o clima que se desejava instaurar, o de laços de amizade, permeados por um sentimento de contemplação. O papagaio, então, pede um abraço bem carioca e bem amigo, acompanhado de uma mensagem calorosa de boas vindas, que significa, também, as boas vindas à Política da Boa Vizinhança. Zé carioca ensina o pato Donald a Dançar ao som de Tico Tico no Fubá, música popularizada por Carmen Miranda, que também é representada no desenho.

Ao analisarmos as relações entre os personagens, no entanto, não são os laços de amizade que são destacados, e sim uma apresentação de um Brasil estereotipado, visto como exótico e primordialmente carioca, com mulatas e carnaval. A relação de amizade ficou em segundo plano, e o que se vê é justamente uma tentativa de aproximar as duas nações, com uma mensagem apelativa para as terras exóticas do Brasil, povoadas por cariocas malandros, aqueles sempre capazes de dar um jeitinho para conseguir as coisas das quais necessitam.

Para Leite (2006, p. 393-394), a partir da relação entre os personagens da Disney e os latinos presentes no filme, encontramos “tipos que resumiam o olhar americano sobre seus vizinhos latinos, sem a intenção de observar as diferenças culturais, mas comprometido em reduzir e classificar, estratégias para submeter o desconhecido à condição de inferior”. Trata-se do encontro de um brasileiro malandro, alegre e preguiçoso, e cercado por um cenário exótico, com um norte-americano centrado e civilizado.

Esse antagonismo de características reforça um outro ponto relevante na análise do filme, que é a língua de comunicação. Desta forma, é interessante apontar, ainda, que no momento em que o Pato Donald e Zé Carioca se conhecem, o papagaio brasileiro tenta conversar em português com o amigo, que não comprehende o que estava sendo dito. Mesmo o visitante sendo Donald, quem precisa se adaptar é Zé Carioca e ele assim o faz ao começar a falar em Inglês. Seu esforço em falar Inglês está diretamente relacionado à admiração que Zé Carioca demonstra ter por Donald. Assim, Walt Disney consegue incentivar a admiração dos brasileiros (Zé Carioca) pelos Estados Unidos (Donald) e a valorizar a língua que, outrora, era da rainha e, agora, do Tio Sam. Se pensarmos que o Brasil era considerado atrasado e os Estados Unidos queriam se colocar na posição de destaque e modelo, o ato é ainda mais simbólico de exaltação da Língua Inglesa, por ter sido o meio que permitiu a comunicação entre um brasileiro

e um estrangeiro proveniente de um país moderno. As línguas, já dizia Bourdieu (1999), em *A economia das trocas linguísticas*, muito mais do que meros instrumentos utilizados para a comunicação, são instrumentos de poder, e não é à toa que Zé Carioca era quem deveria se dobrar à língua do imperialismo. Afinal, o Inglês, dotado de um capital cultural mais elevado, era promovido, em detrimento da Língua Portuguesa.

Dois anos depois, em 1944, o segundo desenho de Walt Disney, dentro da perspectiva da Boa Vizinhança, foi lançado e chamou-se *The three caballeros*, mas ficou mais conhecido como *Você já foi à Bahia?* Leite (2002, p. 67) aponta que a fórmula era a mesma, mas, dessa vez, a Argentina havia ficado de fora, e o destaque foi para “a tentativa de mostrar os laços de amizade que uniam os Estados Unidos, o México e o Brasil, naquele período, unidos à causa dos aliados e lutando na II Guerra Mundial”. O longa, em sintonia com o *Alô Amigos*, também mostra o lado exótico da América Latina, além de trazer mais uma música que reforça a amizade entre os representantes das nações das Américas:

Os três cavaleiros / os três mosqueteiros / só tem uma coisa em comum (as penas) / Fizemos do lema / também nosso lema / É sempre um por todos e todos por um / Vivemos unidos / e bem protegidos / debaixo dos nossos sombreiros / Mais bravos seremos / dinheiro teremos [...]Na chuva ou tempestade / a nossa amizade irá resistir (CORTÁZAR, 1944).

Na seção destinada ao Brasil de *Você já foi à Bahia?*, Zé Carioca convida o amigo Donald a ir conhecer a Bahia, lugar onde o pato conhece os *Quindins de Iaiá* e se encanta pela beleza das baianas e pela música brasileira, novamente. Zé Carioca “foi concebido para ser a síntese dos laços de amizade entre os Estados Unidos e o Brasil” (LEITE, 2002, p. 68). No filme, que mistura atores reais com personagens de animação, Pato Donald, Zé Carioca e Panchito são três amigos que estão sempre juntos. Por conhecer apenas expressões básicas como “adiós” e “amigos”, Zé Carioca ainda precisa traduzir tudo que fala para o idioma do amigo norte-americano. A música inicial do trecho da Bahia inclusive é cantada em Inglês com sotaque brasileiro, o que mostra que a língua de comunicação permanecia a Inglesa.



Figura 9: Imagem dos 3 amigos: Zé Carioca, Donald e Panchito na placa de entrada da área dedicada ao México no parque *Epcot Center*, de Walt Disney, Orlando.

Fonte: Walt Disney.

Por trás da alegria das cores e sons de *Alô, amigos* e *Você já foi à Bahia*, havia a

questão de fazer crer que dentro do pan-americanismo estas nações seriam parte de um todo, cada qual com suas peculiaridades, mas em termos últimos, membros de uma mesma tradição, história, sociedade, que seria melhorada a medida que nos aproximássemos cada vez mais (HERNANDEZ, 2015, p. 136).

E isso era fundamental para o sucesso dos planos dos Estados Unidos, motivo pelo qual investia-se tanto na Política da Boa Vizinhança.

Ao lado de Zé Carioca, Carmen Miranda, embora de origem portuguesa, foi uma importante peça na consolidação dos ideais do pan-americanismo pela Política da Boa Vizinhança. “Entre 1939 e 1945, a brasileira participou de diversos filmes de sucesso da 20th Century Fox. Carmen assumiu o papel de representante da cultura musical-popular brasileira

nos Estados Unidos” (TOTÁ, 2000, p. 118). Como forma de vender a ideia da união entre as Américas, Hollywood, já engajado na política de Washington, tratou de recrutar artistas latino-americanos para atuarem em seus filmes e, assim, em 1940, Carmen Miranda fez sua estreia em um filme de Hollywood, como destaca Macedo (2014), em *Carmen Miranda em Hollywood: filmes para uma boa vizinhança*.

Garcia (2004), na obra *O “it verde e amarelo” de Carmen Miranda (1930-1946)*, e Mendonça (1999), em *Carmen Miranda foi a Washington*, comungam da mesma opinião e destacam que Carmen Miranda foi a musa maior das estrelas latino-americanas em Hollywood, ficando conhecida como “*a Brazilian bombshell*”. É interessante apontar que, segundo Garcia (2004), Carmen já tinha uma carreira no Brasil quando viajou para os Estados Unidos para fazer filmes hollywoodianos. A pequena notável cantava samba, um ritmo musical em ascensão durante o Estado Novo e que, por vezes, atuava em consonância com a política nacionalista de Vargas. Tal qual nos filmes com Zé Carioca, nas obras em que Carmen Miranda aparecia, o Brasil era apresentado “como um lugar de samba e alegria” (MACEDO, 2014, p. 71), porém, da mesma forma que as demais nações latino-americanas, era visto como atrasado, rural e sua importância estava relacionada às relações comerciais com os Estados Unidos, atuando como fornecedor de matéria-prima, como o famoso café brasileiro. Filmes como *Aconteceu em Havana*, *Serenata Tropical* e *Entre a loura e a morena* reforçam essas imagens estereotipadas.

A beleza de Carmen Miranda, aos 31 anos (embora afirmasse ter apenas 27), não era suficiente em Hollywood, onde diversas belas atrizes, por vezes mais novas, já atuavam. Assim, segundo Macedo (2014, p. 102), Carmen aceitou interpretar papéis estereotipados, como o de “símbolo sexual latino e comediante”. Um elemento de construção desse personagem era o Inglês com sotaque latino, que precisava ser desenvolvido por Carmen. Garcia (2004, p. 210) aponta que Carmen, que já falava Inglês, quando da filmagem de *Uma noite no Rio*, lançado em 1941, teve dificuldade para se adequar ao que era pedido pelo estúdio, já que havia sido solicitado que ela permanecesse “com o sotaque e as confusões de pronúncias, perpetuando o estereótipo cômico e ridículo das personagens latino-americanas em Hollywood”. Nesse mesmo filme, a personagem de Carmen Miranda é caracterizada pela agressividade, ciúmes e interesse pelo dinheiro, diferentemente do sempre cordial e educado personagem norte-americano, namorado de Carmen na história. Em uma cena de briga, Carmen se exalta e começa a falar em português e é logo repreendida pelo namorado, que pede para que ela mantenha a conversa em Inglês.

O pressuposto levantado, é que a língua inglesa se pautaria pela racionalidade e conjecturaria a forma ideal de se expressar, transferindo “naturalmente” tais atributos aos seus interlocutores. Relegando aos falantes do português, assim como do espanhol, a emotividade e a sensibilidade desarrazoadas, que se desdobram em um perfil de irracionalidade. Portanto, o inglês seria o padrão para um diálogo internacional (MACEDO, 2014, p. 192).

Ao analisar as falas dubladas do personagem Zé Carioca, percebe-se que o Inglês com sotaque latino servia para reforçar que estávamos unidos, mas nem tanto, pois havia, claramente, uma distinção nas características básicas na personalidade dos personagens norte-americanos e dos brasileiros.

A divisão do rádio foi outra importante ferramenta na disseminação dos ideais defendidos por Washington. Diferente da divisão de cinema, que gerava alguns produtos, a do rádio encomendava programas a diferentes estúdios. Dentre os objetivos, estava a formação de uma opinião pública forte que, diante dos fatos, recusasse a propaganda dos países do Eixo, já que o bloqueio Inglês não conseguia impedir a transmissão de ondas radiofônicas provenientes da Alemanha e Itália, que tinham uma emissão muito mais forte do que a dos Estados Unidos. Por isso, aponta Tota (2014, p. 74), “a Divisão do Rádio era a menina dos olhos de Rockefeller”, o que fazia com que ele destinasse bastante atenção a ela. A influência de Nelson Rockefeller possibilitou um grande avanço do rádio norte-americano no Brasil, principalmente pelos estúdios da NBC e CBS, poderosas emissoras estadunidenses. Diversos jornais e revistas, brasileiros e norte-americanos, entre eles as revistas *Em Guarda* e *Seleções*, também trabalhavam em prol da disseminação do rádio no Brasil, e divulgavam a programação.

Várias estações de rádios brasileiras transmitiam programas enviados pelos Estados Unidos, a ponto de a Hora do Brasil ter cedido 5 minutos do seu tempo para o sinal transmitido de Nova York. Muitos eram os programas que divulgavam e exaltavam o *American way of life*, inclusive Carmen Miranda, em uma peça humorística, casou-se com um norte-americano para simbolizar a união entre os dois países (TOTA, 2000). O evento aconteceu em *Ruddy Vallee Show* ou *Royal Gelatin Program*, que era um show de variedades conduzido por Ruddy Vallee e transmitido semanalmente direto do *Radio City Music Hall*, em Nova York. Carmen Miranda fez sua estreia no programa em 29 de junho do ano de 1939 e foi anunciada como “a primeira aparição de rádio de Carmen Miranda”²⁵ (TOTA, 2000, p. 114).

Carmen Miranda era um símbolo da relação Brasil-Estados Unidos, o que era, sempre que possível, exaltado. A representação da terra de Tio Sam agregava até maior qualidade a

²⁵ “The first radio appearance of Carmen Miranda” (Texto original, tradução minha).

produtos brasileiros, o que pode ser exemplificado com a propaganda do creme dental Eucalol, apresentada na figura 10.



Figura 10: Carmen Miranda em propaganda de creme dental

Fonte: Site Blogspot

Na propaganda do creme dental Eucalol, um produto brasileiro, Carmen Miranda, faz uso do seu prestígio, e por ser um modelo de classe, sucesso e requinte no Brasil, e escreve de Nova York (grafado em caixa alta), para recomendar o produto. A pequena notável, de maneira saudosa, apresenta o item de higiene nacional, ao qual confere “qualidades insuperáveis” e que ela nunca esquece, mesmo com ótimos produtos no mercado norte-americano. Nova York era a terra de Rockefeller, do Radio City Music Hall, de onde as transmissões de rádio partiam e da Broadway, onde Carmen se apresentava, e a informação da cidade não aparece em vão na arte de divulgação do Eucalol. Ao mesmo tempo em que Carmen eleva o produto com base na

qualidade tida como padrão de excelência, a norte-americana, ela utiliza adjetivos não ao acaso, para reforçar a superioridade dos Estados Unidos, pois essa nação era quem ditava os valores a serem seguidos. Isto reforça ainda mais a Política da Boa vizinhança, já que os amigos latino-americanos continuariam com a admiração ao modelo norte-americano, e estreitariam ainda mais os laços. Pode-se afirmar, dessa forma, que a presença de Carmen é carregada de um capital simbólico elevado no Brasil, por legitimar o produto brasileiro a partir da comparação com os norte-americanos, e atribuir a ele uma elevação no seu valor, que se apoia na imagem dos Estados Unidos dentro do imaginário social brasileiro.

Para Bourdieu (1989), na obra *O poder simbólico*, os sistemas simbólicos são compostos pela língua, arte e religião, elementos considerados estruturantes. A subjetividade de sentido do mundo, dessa forma, é definida pelo modo pelo qual esses elementos estruturantes se relacionam e o impacto que eles causam na sociedade, não necessariamente pelas palavras que são proferidas, e sim pela legitimidade que é dada por quem as pronuncia, já que “é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras” (idem, p. 15) que faz com que um determinado fato social ou produto gere um capital simbólico capaz de atrair as pessoas para o consumo e para a admiração.

O capital simbólico, assim, é um capital acumulado pelos indivíduos que compartilham um mesmo espaço físico ou um mesmo campo, e que pode, ou não, ser convertido em capital financeiro. Esse capital simbólico pode ser oriundo de um capital social, intelectual ou cultural, por exemplo, já que o capital simbólico não se consiste em um tipo específico de capital, e sim, como escrito em *Meditações Pascalianas*, “justamente aquilo em que se transforma qualquer espécie de capital quando é desconhecida enquanto capital, ou seja, enquanto força, poder ou capacidade de exploração (atual ou potencial), portanto reconhecida como legítima” (BORDIEU, 2001, p. 296). Nesse contexto, fica evidente a força que a propaganda de Carmen Miranda ganha na sociedade brasileira da época, por ocupar um espaço de prestígio social, e por trazer uma informação baseada na comparação com os produtos norte-americanos e todo o ideário de qualidade e de admiração que é evocado, pois

Ser conhecido e reconhecido também significa deter o poder de reconhecer, consagrar, dizer, com sucesso, o que merece ser conhecido e reconhecido e, em geral, de dizer o que é, ou melhor, em que consiste o que é, o que é preciso pensar a respeito, por meio de um dizer (ou um predizer) performático capaz de fazer ser o que é dito ajustado ao modo de dizer (poder cuja variante burocrática é o ato jurídico e a variante carismática, a intervenção profética) (BORDIEU, 2001, p. 296).

Os achados da pesquisa de Ravagnoli (2012), em *A manifestação da anomia nas representações de professores e alunos de inglês da escola pública: um estado de exceção de (d)Direito*, também reforçam o poder que os meios de comunicação tinham sobre a sociedade brasileira, no que se refere à presença norte-americana em nosso território. A autora adiciona que

no radiojornalismo, os longos jornais falados deram espaço para O Repórter Esso, cinco minutos de notícias que iam ao ar diversas vezes ao dia, cujas características mais marcantes eram a objetividade e a imparcialidade. Entretanto, apesar das inovações técnicas como a linguagem direta e sucinta, e a adequada utilização do tempo nas falas e nas pausas, diferentes artifícios eram utilizados para cercear a opinião pública (RAVAGNOLI, 2012, p. 63).

De uma forma ou de outra, o Birô Interamericano precisava “ganhar os corações e mentes dos líderes políticos e militares brasileiros, sem cuja cooperação os planos estratégicos dos Estados Unidos iriam por água abaixo” (MOURA, 1995, p. 31), uma vez que o exército norte-americano buscava de todas as formas estabelecer bases no nordeste brasileiro, já que essa área era considerada importante para a defesa do continente na II Guerra Mundial. Tota (2012, p. 79) aponta que, em março de 1941, um grupo de diversos tipos de aviões deixou Washington rumo a cidades latino-americanas. A admiração dos americanos por parte da população latina já era tão grande que “os pilotos americanos eram recebidos como deuses alados. O blusão de couro e os óculos Ray-Ban exerciam um poderoso fascínio”. Pouco tempo depois, o exército estadunidense se instalou na cidade de Natal, sob autorização de Getúlio Vargas. A cidade havia sido escolhida pela sua importante localização estratégica e lá foi fundada a base chamada Parnamirim Field. Lá, os presidentes brasileiro e norte-americano se encontraram no ano de 1943.



Figura 11: Getúlio Vargas e Franklin Roosevelt na base aérea de Natal
Fonte: Site da revista Carta Capital

Campbell (2008) aponta, ainda, para a forte presença física de norte-americanos na cidade de Recife e os efeitos desta para a divulgação do Inglês. Para a autora, esse fluxo de estrangeiros, na maioria das vezes por conta da II Guerra Mundial, e a presença de bases militares causaram “um processo ‘natural’ e ‘amistoso’ de difusão linguística” (CAMPBELL, 2008, p. 137). Tal fato desencadeou o aumento da popularização do ensino de Inglês, que ainda não possuía muita demanda quando da abertura da Sociedade Cultural Brasil Estados Unidos, no ano de 1946.

Ciência e educação eram áreas não prioritárias na agenda do Birô Interamericano. Moura (1995, p. 47) aponta que a via de acesso era, em geral, pela assistência material e técnica, bem como os intercâmbios e, “no Brasil, essa contribuição foi marcante na área de administração pública e de empresas, agronomia, ensino vocacional (industrial e agrícola), engenharia secretariado, *língua inglesa* entre outros” (grifo meu). O que corrobora com a ideia de que o Inglês, agora associado aos Estados Unidos e não mais à Inglaterra, começou a se disseminar em terras brasileiras por intermédio da Política da Boa Vizinhança, que, ao trabalhar em prol de uma mudança na imagem dos Estados Unidos, agiu também como elemento disseminador da língua. O fluxo de produtos norte-americanos não se limitou ao cinema, rádio e revistas, houve ainda um claro incentivo ao ensino de Inglês por meio do fornecimento de livros, discos e exposições itinerantes.

Sobre os intercâmbios, Moura (1995, p. 11) demonstra que “a partir de 1941, o Brasil foi literalmente invadido por missões de boa vontade americanas, compostas de professores universitários, jornalistas, publicitários, artistas, militares, cientistas, diplomatas, empresários etc.”. Essa verdadeira força-tarefa era nutrida por um objetivo: “estreitar os laços de cooperação com brasileiros”. Assim, para possibilitar que os fins defendidos por Washington fossem alcançados, “a frequência de voos da PanAmerican foi ampliada com o subsídio do governo norte-americano, e a Varig e Vasp foram compradas com capital brasileiro emprestado pelos Estados Unidos” (RAVAGNOLI, 2012, p. 66). Vale chamar atenção para o fato de que esses intercâmbios também eram realizados no sentido contrário, como atesta a matéria do jornal *A Manhã*, do Rio de Janeiro, edição 87, de 18 de novembro de 1941 (*A MANHÃ*, 1941a).

No jornal, a proposta associada ao nome de Nelson Rockefeller foi chamada de “simpática iniciativa”. Dentre os pré-requisitos, estava o conhecimento razoável de Inglês, o que aponta para uma valorização da língua, inclusive como forma de ascensão social durante a Política da Boa Vizinhança, e posteriormente.

Bolsas de estudo para a mocidade das repúblicas americanas

A REPERCUSSÃO QUE VEM TENDO A SIMPÁTICA INICIATIVA DO SR. NELSON ROCKFELLER

O sr. Nelson Rockefeller, coordenador das Relações Culturais e Econômicas Inter-Americanas, promoveu o estabelecimento de um serviço de bolsas de estudo, cujo programa tem por finalidade levar aos Estados Unidos os jovens sul-americanos que desejam especializar-se nas Universidades daquele país. Esse plano envolve a promoção de diferentes cursos de técnica moderna, engenharia, ciência, economia, comércio, indústria ou agricultura.

Os candidatos devem ser filhos das Repúblicas americanas, contar de 18 a 28 anos de idade, sendo exigido que possuam certa iniciativa técnica ou especial aptidão para os assuntos do campo escolhido, bem como conhecimento razoável da língua inglesa.

O grupo inicial dos candidatos selecionados será de vinte estudantes, um de cada uma das Repúblicas americanas. As bolsas de estudo durarão um período variável de um a dois anos, de acordo com a qualidade da especialização escolhida ou do estudo a ser feito. Os candidatos escolhidos por esse serviço terão o mesmo tratamento que sempre é dado aos estudantes americanos. O estabelecimento dessas bolsas tem por finalidade levar aos Estados Unidos um reflexo das oportunidades e dos problemas das vinte nações americanas, preparando, ao mesmo tempo, futuros industriais e técnicos formados nos métodos e na técnica usados nos Estados Unidos.

Uma importante função dessa organização será a assistência a ser prestada aos estudantes, de forma a torná-los aptos ao desempenho de qualquer cargo no futuro. A execução

desse programa ficará nas mãos de um administrador executivo e um diretor.

Os comitês de seleção já estão sendo nomeados em todas as vinte Repúblicas americanas, como uma garantia para a boa escolha dos candidatos. Esse gesto do sr. Nelson Rockefeller vem tendo a maior e a mais entusiasmática repercussão em todo o Continente, expressando-se como das iniciativas mais simpáticas contidas no programa do desenvolvimento da política de boa vizinhança.



Sr. Nelson Rockefeller

Figura 12: Artigo sobre intercâmbio do Birô Interamericano

Fonte: A MANHÃ, 1941a, p. 9

O ataque à base aérea de Pearl Harbour foi o estopim para a entrada dos Estados Unidos na II Guerra Mundial, e com isso veio um apelo para a união das Américas: “Nunca foi tão importante quanto agora, o dever de nos esforçarmos para todos compreenderem os valores humanos e civilizadores de nossas respectivas culturas, que tornam mais profunda a amizade entre os povos” – falou Nelson Rockefeller, em Nova York, no dia 12 de dezembro de 1941, 5 dias após o ataque japonês à base norte-americana. Tal discurso foi transscrito na matéria de título *Todos os países americanos ao lado dos Estados Unidos*, na edição 109, do dia 13 de dezembro de 1941, do jornal A Manhã. A reportagem (A MANHÃ, 1941b) tratava da eminent Conferência dos Chanceleres, que aconteceria no Rio de Janeiro, e informava a posição de diversos países das Américas, quanto à entrada na II Guerra Mundial. Tio Sam havia

conseguido o que queria: até então, 9 nações do continente americano, fora os Estados Unidos, haviam decretado guerra aos países do eixo.

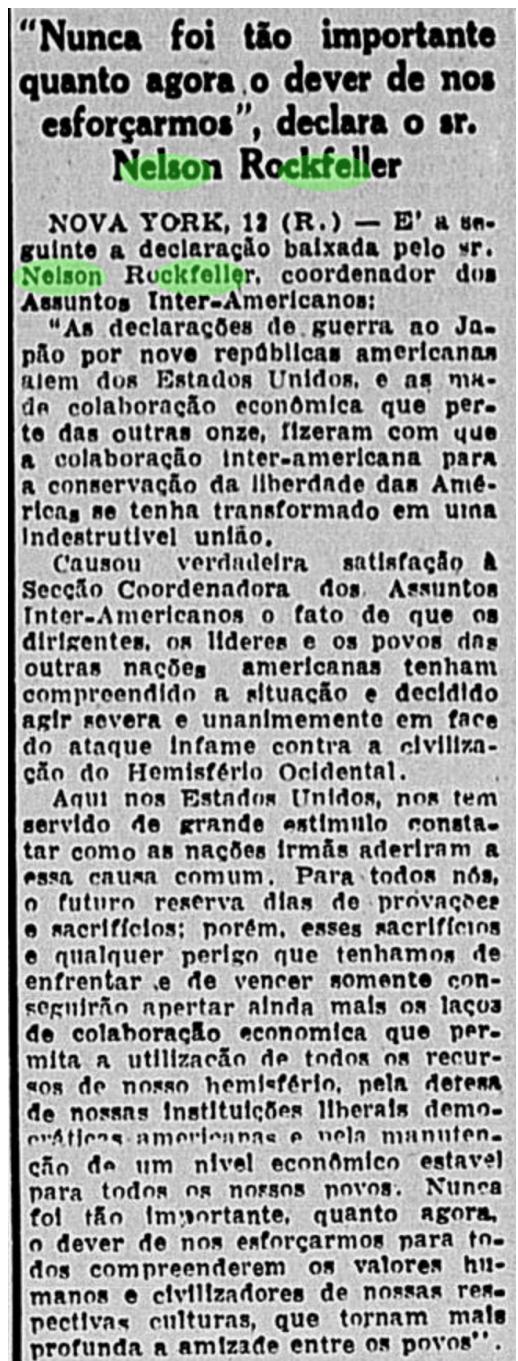


Figura 13: Artigo que reforça a união entre as Américas
Fonte: A MANHÃ, 1941B, p. 10.

A fala de Nelson Rockefeller tinha peso no Brasil. Com seu trabalho à frente do Birô Interamericano e suas empresas em solo brasileiro, Nelson Rockefeller, o “amigo americano”, que chegou a ser vice-presidente dos Estados Unidos, entre 1974 e 1977, obteve prestígio no

Brasil. Suas visitas não passavam despercebidas e a viagem que fez ao Brasil, durante a qual a foto que abre essa seção foi tirada, ganhou um imponente espaço em um jornal brasileiro. A edição 328 do jornal *A Manhã*, de quinta-feira, 2 de setembro de 1942, estampou, na página 9, não só uma imagem da chegada de Rockefeller, como também uma entrevista com ele.



Figura 14: Foto Nelson Rockefeller em visita ao Rio de Janeiro
Fonte: *A MANHÃ*, 1942, p. 9.

Tido como “ilustre visitante”, enviado por Roosevelt, Rockefeller possuía a sua confiança para a “missão de fomentar um maior entendimento cultural, político e econômico entre os povos do Continente e se tornou um verdadeiro paladino desse belo e expressivo movimento, de aproximação panamericana” (*A MANHÃ*, 1942, p. 9), o que fez de Nelson Rockefeller a imagem da Política da Boa Vizinhança no Brasil. Seu status era de chefe de estado e, por isso, estavam à espera dele, ministros e diversos representantes oficiais de Vargas. Dentre eles, Henrique Dodsworth, prefeito do Rio de Janeiro, em 1942, e ex-diretor do Colégio Pedro II, na época da Reforma Francisco Campos, chegando a trabalhar ao lado de Carneiro Leão.

Este fato atesta a importância que o Colégio Pedro II tinha na então capital federal. Após uma coletiva de imprensa, que contou com 30 jornalistas, entre eles brasileiros e norte-americanos, Rockefeller foi ao encontro do presidente Getúlio Vargas, no Palácio da Guanabara. Mas a guerra havia de acabar e o Birô Interamericano também.

3.6.2 As relações Brasil e Estados Unidos depois da Política da Boa Vizinhança

O ano de 1945 marcou diversos acontecimentos nos âmbitos nacionais e internacionais. Foi em 45 que chegou ao fim a II Guerra Mundial, o Estado Novo de Vargas, o governo do norte-americano Franklin Roosevelt e, com isso, a Política da Boa Vizinhança. Assim, esse novo contexto político mundial exigiu uma reorganização das relações internacionais. É interessante apontar que em 1942 os Estados Unidos estavam tão focados no Brasil que chegaram a realizar uma homenagem de aniversário para Vargas, no Cassino da Urca. O evento contou com Orson Welles como apresentador, porém exatos 3 anos depois, o interesse no Brasil tinha diminuído de tal maneira que nenhuma cadeia de rádio norte-americana deu destaque à deposição de Vargas. Assim, em 1945, Tota (2000, p. 127) atersta que vivíamos o “fim da Política da Boa Vizinhança, da simpatia forçada dos Estados Unidos pela América Latina e sua cultura exótica”.

De acordo com Tota (2000), a empreitada do governo norte-americano e de Nelson Rockefeller em terras brasileiras foi encerrada no ano seguinte ao término do governo de 12 anos de Roosevelt, de modo que “o tratamento intensivo aplicado pelo Birô Interamericano no Brasil durou de 1940 a 1946” (MOURA, 1995, p. 73). No entanto, antes de ser extinto, certo de que o trabalho precisaria continuar, o Birô deixou verdadeiras receitas prontas para assegurar que o Brasil continuasse a ver o mundo pelo prisma dos Estados Unidos.

Nos dez anos que se seguiram ao fim da guerra, a receita de tio Sam teve ampla aceitação, apesar das resistências que já começavam a brotar no continente aos remédios prescritos. Seus modos de vestir, comer, plantar, educar, conhecer e entender o mundo ampliaram gradativamente seu raio de ação (MOURA, 1995, p. 74).

Nos anos que se seguiram, sob o governo de Eurico Gaspar Dutra, que durou de 1946 a 1951, o Brasil recebeu uma enxurrada de produtos *made in USA*, que iam desde automóveis de luxo e eletrodomésticos a utensílios do dia a dia, como sabonetes, tecidos e remédios. Tudo

graças à ideia de livre-comércio, proposta na Conferência de Bretton Woods, em 1944, nos Estados Unidos, e que foi fortemente defendida pelo governo Dutra. Assim, o Brasil agrícola devia exportar matéria prima e importar todo tipo de manufaturados norte-americanos, o que incluía todas as modernas bugigangas plásticas de tio Sam, como aponta Moura (1995). Tal fato atesta que a interferência norte-americana e o sentimento de americanismo continuaram fortes mesmo com o encerramento do Birô Interamericano.

3.7. Reflexões sobre o americanismo e o antiamericanismo

Os termos americanismo e antiamericanismo trazem toda uma carga semântica capaz de fazer com que possamos inferir os sentidos de forma clara e inequívoca. O primeiro trata do sentimento de aproximação com as práticas políticas, culturais e sociais estadunidenses e da aceitação de sua interferência na sociedade, e contrapõe-se ao segundo, em que é observada uma oposição à tentativa de inserção dessas práticas compartilhadas por uma comunidade. É necessário, no entanto, um maior aprofundamento teórico sobre esses termos, de modo que seja possível instaurar uma discussão sobre os efeitos do americanismo e do antiamericanismo na sociedade brasileira na primeira metade do século XX.

Para Warde (2000), com a independência do Brasil, em 1822, os projetos de construção de identidade nacional se voltaram não mais para a Europa, cheia de conflitos, e sim para os Estados Unidos, que se constituíam em exemplo de terra prometida a ser seguida. Assim, desde o século XIX, foram percebidas algumas tentativas de espelhamento do Brasil a partir das representações estadunidenses. Para a autora, o termo americanismo foi ressignificado com as pesquisas de Gramsci sobre o Fordismo, de modo que o americanismo deveria ser associado a um acontecimento “supraestrutural”, com a recriação de um homem novo, baseado nos padrões de produção capitalista. Assim, “Gramsci ajuda a pensar o americanismo como ‘mudanças do modo de ser e viver’, e como tal é processo de configuração subjetiva”. O americanismo deveria ser visto, dessa forma, “como processo educacional, ao mesmo tempo que fez da educação o seu apanágio” (WARDE, 2000, p. 43).

Para O'Connor (2004), na obra *A brief history of Anti-Americanism: from cultural criticism to Terrorism*, a definição do termo antiamericanismo se torna tarefa difícil, pela complexidade em se encontrar uma explanação ou uma situação que contemple o sentimento de aversão aos Estados Unidos, podendo esse ser proveniente de cinco dimensões distintas:

ideológica, econômica, cultural, religiosa/moral e política externa. Inicialmente, o autor assinala a dimensão ideológica, que justifica essa aversão em decorrência da crença compartilhada pelos cidadãos estadunidenses e políticos em geral, de que possuem a melhor forma de governo e o melhor sistema econômico, o que pode ocasionar uma antipatia política, já que as ações norte-americanas são comumente associadas a uma ordem global relacionada a algum tipo de imperialismo.

O'Connor (2004) ainda destaca que a dimensão econômica está relacionada às políticas econômicas promovidas pelos EUA e ao poder exercido no mercado mundial, em decorrência da globalização. Essa hegemonia é percebida de forma negativa por várias pessoas, o que contribui para o reforço do sentimento de antiamericanismo por uma parcela da sociedade. No que se refere à dimensão cultural, o *American way of life*, ao mesmo tempo que aproximou às pessoas que sonhavam com os EUA, contribuiu, também, para o fortalecimento do sentimento de antiamericanismo, uma vez que os valores do consumismo e do individualismo levaram a críticas abertas a essa postura, principalmente por aqueles que demonstravam simpatia por setores de esquerda, que lutavam contra os efeitos do capitalismo selvagem.

A dimensão religiosa/moral está associada às práticas culturais que vão de encontro à moralidade defendida por outras culturas e que cultuam, por exemplo, o sexo, a bebida e a proliferação de restaurantes tipo *fast-food*. A última dimensão, a de política externa, diz respeito às políticas de intervenção político-militar estadunidenses em conflitos e disputas ao redor do globo, desde o século XX (O'CONNOR, 2004).

A questão dos “antis” é estudada pelo Centro de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias (CLEPUL) da Universidade de Lisboa, em parceria com o NECUFS. O projeto Culturas em Negativo, de caráter interdisciplinar, analisa os discursos “antis” pelo viés histórico e já resultou na publicação da obra *Dicionário dos Antis* (FRANCO, 2019), em dois volumes, pela Editora Imprensa Nacional de Lisboa. O dicionário brasileiro está em construção e será publicado em breve. A edição de lançamento da Revista de Estudos de Cultura da UFS selou essa parceria, ao dedicar as 3 edições do periódico de 2015 para o projeto Culturas em Negativo. Oliveira e Franco (2015, p. 7), no editorial desta edição, afirmam que “em todas as nações, antigas ou modernas, centrais ou periféricas, metropolitanas ou pós-coloniais, a cultura e a história conheceram numerosos discursos e práticas que antagonizaram ‘Outros’”. Os “outros” são os discursos antis, como o antiamericanismo, que são construídos muitas vezes pelo sentimento real ou imaginário de ameaça aos valores de uma comunidade. Tanto o Dicionário dos Antis (FRANCO, 2019) quanto *A Dança dos Demônios – intolerância em Portugal*

(MARUJO; FRANCO, 2009) tratam dessa temática e inserem o termo antiamericanismo, que é construído pela percepção desse sentimento por meio da história lusitana. Logo, esta Tese alinha-se a essa proposta de trabalho, ao analisar o ensino de Inglês no período de 1931 a 1951, e a interferência do sentimento de americanismo e antiamericanismo nesta prática.

A relação entre o americanismo e o antiamericanismo pode ser representada, de forma metafórica, como um cabo de guerra, no qual as duas forças antagônicas duelam constantemente, e sensações pró e contra à influência e ao poderio norte-americano são acomodadas e reacomodadas diariamente, de modo que, mesmo em situações em que o antiamericanismo está presente, as práticas estadunidenses podem ser estabelecidas e consolidadas. A expansão do ensino de Inglês no Brasil está diretamente relacionada às questões de americanismo e antiamericanismo, embora este não tenha conseguido frear as ações americanistas em terras brasileiras. Para que essa dualidade possa ser melhor compreendida, é necessário investigar as ações de Washington, no Brasil, intensificadas pela política da Boa Vizinhança.

Em *Considerações sobre o americanismo*, publicado no livro *Cobra de vidro*, uma coletânea de textos escritos por Holanda (2012) e publicados pela primeira vez em 1944, o autor faz uma análise da influência norte-americana na América Latina e, mais especificamente, no Brasil. Ao estudar o fenômeno do americanismo com cautela e posicionamento bastante crítico, ele afirma que

nossa crescente contacto, já agora não só econômico e político, mas também cultural, com os Estados Unidos, é um tema ao mesmo tempo inquietante e sugestivo para a imaginação. Não falta quem se sobressalte ante o espetáculo desse intercâmbio cada vez mais íntimo e onde as idéias já têm lugar considerável – quase direi proeminente – como ante um perigo mortal para nossas tradições mais autênticas nosso caráter nacional, nosso ritmo de vida, nossa própria razão de existir. Intercâmbio que acabaria equivalendo, para nós, a um legítimo aprendizado, pois excluídas as simples trocas materiais, nosso papel passaria a ser unicamente receptivo e subalterno (HOLANDA, 2012, p. 23).

Holanda (2012) chama esse fenômeno de uma nova forma de colonização, com características mais toleráveis, uma vez que está vinculado às ideias e, por isso, passível de ser aceito de forma mais dócil. A análise dos programas da Divisão de Informação do Birô Interamericano atesta que o objetivo básico da Política da Boa Vizinhança era modelar os países da América Latina no *American way of life*, como meio de fortalecer o projeto hegemônico dos

Estados Unidos (Moura, 1995), o que de certa forma reforça a ideia de Holanda (2012), mas é preciso ter cautela, para não defendermos também um isolacionismo do Brasil.

Holanda (2012) aponta, ainda, que os brasileiros são mais propensos a cederem aos encantos dos norte-americanos²⁶ e que o exposto pelos filmes, jornais e revistas é tão intensamente diferente da nossa realidade que não há como se pensar em reciprocidade. Para o autor, ou compramos o pacote completo de uma civilização, com costumes próprios, e renegamos quem realmente somos, ou rejeitamos a proposta para poder viver. Com base nos escritos do historiador Lewis Hanke, Holanda (2012) afirma que a política pan-americana desconsidera o abismo que existe entre os Estados Unidos e a América Latina, e foi concebida por uma série de incompreensões de ambos os lados.

Embora bastante crítico das relações entre Estados Unidos e América Latina, Holanda (2012) acredita que nossos povos têm algo em comum, pois são fruto da ação de velhas instituições sobre uma terra nova e livre. Assim, somente a vitória sobre certas incompreensões poderia gerar uma união do povo americano. A tese defendida por Holanda (2012) vê a influência norte-americana como perigosa e colonizadora. O autor desenvolve uma postura mais antiamericanista, que, apesar de vislumbrar algumas vantagens, foca nos aspectos negativos. Gramsci (2011), em *Americanismo e Fordismo*, afirma que

os elementos da *nova cultura* e do *novo modo de vida* que hoje são difundidos sob a etiqueta americana, são apenas as primeiras tentativas, graças ainda não uma *ordem* que nasce de uma nova corte, que ainda não se formou, mas à iniciativa superficial e simiesca dos elementos socialmente disponíveis para a função do trabalho (GRAMSCI, 2011, p. 84).

Ao vincular a ideia de americanismo (a hegemonia industrial) ao fordismo, processo pelo qual os trabalhadores passam a desempenhar atividades repetitivas e mecânicas em esteiras de montagem de produção em massa, Gramsci (2011) joga uma luz sobre a própria situação norte-americana nos *drunken years* (década de 1920), uma vez que questões como o álcool e o

²⁶ Stuart Hall (2011), ao discorrer sobre o processo de globalização e a homogeneização cultural promovida pelos encantos do mundo ocidental sobre o resto do mundo, destacou que esse movimento não é uniforme e nem bilateral. Alguns países impõem sua força ao resto mundo de forma mais impactante, como é o caso dos Estados Unidos, e os encantos gerados pelos seus produtos, sejam eles físicos ou culturais, levam o outro a ter o desejo em consumir e em ser igual. Em *Language, culture and teaching: critical perspectives*, Sonia Nieto (2018), ao destrinchar as associações que podem ser feitas entre língua, cultura e identidade, afirma que a cultura tem a característica de ser sempre aprendida e influenciada pela sociedade. A autora destaca, no entanto, que a identificação que as pessoas apresentam diante de certas culturas faz com que novos padrões culturais sejam aprendidos e internalizados, ao ponto em que, quando não há uma admiração, essa mudança de atitude não é observada, o que justifica a premissa de que as trocas culturais ocorridas durante a política da Boa Vizinhança afetaram muito mais a recepção da cultura norte-americana no Brasil, do que o contrário.

sexo, vinculados a desejos primitivos, não podiam, por exemplo, ser fatores que diminuíssem a produção industrial da hegemônica potência em ascensão. Dos trabalhadores, esperava-se que gastassem seus salários com coisas que repusessem suas energias, o que geraria, assim, um aumento no rendimento no trabalho, não com coisas como o álcool ou o sexo, pois esses consumiam a eficiência do empregado. Esses valores, importados para países da América Latina por práticas como a da Política da Boa Vizinhança, precisaram primeiro ser postos em prática na própria terra do Tio Sam. Parafraseando Luigi Pirandello, Gramsci (2011, p. 84) reporta que “o americanismo nos inunda [...] o dinheiro que corre o mundo é americano, e atrás do dinheiro corre o modo de vida e a cultura”, o que fundamenta, assim, os interesses norte-americanos mercantis e imperialistas na promoção do *American Way of Life* no Brasil e em outros países da América Latina, sob a alegação da solidariedade hemisférica.

O processo de americanização, contudo, não era bem visto por todos e não aconteceu de forma tão passiva. O criterioso trabalho do Birô Interamericano de estudo dos costumes e características do povo brasileiro, para suas diversas ações, tornava o produto muito mais palatável, uma vez que muitos brasileiros se identificavam com as figuras que os retratavam nos filmes, por exemplo. Walt Disney, e todo o seu trabalho de promoção da ideia de “amigos”, agia no sentido de despertar o desejo de uma aproximação fraterna com os Estados Unidos, o que, por trás do colorido e alegre desenho animado, atenderia aos anseios imperialistas e bélicos de Washington.

Além do cinema, nas artes visuais, a questão da relação entre Estados Unidos e Brasil também foi retratada. Em uma visita realizada à Pinacoteca de São Paulo, em dezembro de 2017, deparei-me com figuras que retratavam a relação do americanismo e antiamericanismo pelos olhos de um famoso artista brasileiro. Trata-se da exposição “No subúrbio da modernidade – Di Cavalcanti 120 anos”, uma mostra comemorativa de obras do pintor, nascido no mês de setembro de 1897, e que ficou aberta ao público entre 2 de setembro de 2017 e 29 de janeiro de 2018, como atesta o site da Pinacoteca. Na ocasião, foram expostas mais de 200 obras, entre pinturas, ilustrações e desenhos de Di Cavalcanti (1897-1976), que retratavam o trabalho do artista ao longo de quase 6 décadas e o seu olhar sobre as questões sociais que afligiam os brasileiros nas primeiras décadas do século XX. Entre os desenhos apresentados, um chamou a atenção, por reproduzir a visão que o artista tinha sobre a influência norte-americana na sociedade da época, e registrou, por intermédio de imagens, a aproximação entre o Brasil e os Estados Unidos e a “amizade” em construção. Assim, os laços estreitados com a política da Boa Vizinhança já começavam a ser relatados pelo olhar atento do pintor.

As gravuras apresentadas são datadas como pertencentes ao período de 1930 a 1933, sem uma data definida para cada desenho. A imagem que me chamou a atenção foi apresentada com o título “Associação dos amigos do Brasil”, em que se tem o brasileiro mulato, cansado, com dificuldade de locomoção, pobre e descalço, que acompanha, à certa distância, a discussão de seus “amigos” sobre o seu próprio futuro, em uma posição notadamente passiva e contemplativa. Algumas análises podem ser feitas, após um estudo mais aprofundado da imagem. Inicialmente, o distanciamento do brasileiro é ainda mais evidente ao presenciar estar este em uma posição de inferioridade, já que sua baixa estatura destoa da dos demais. As vestimentas simples também corroboram com essa imagem criada, uma vez que os outros cavalheiros estão em trajes normalmente utilizados por pessoas de boa condição financeira e com maior grau de instrução.

Conforme atesta a imagem (Figura 15), trata-se de uma representação dos amigos do Brasil, mas, a partir da análise dos semblantes sérios, talvez não seja esta uma relação tão amigável, ou, no mínimo, não com a mesma reciprocidade. Ao verificarmos as vestimentas dos distintos senhores, destaca-se a bandeira dos Estados Unidos em um dos cavalheiros, bem como as iniciais R.F. no chapéu e na roupa de um dos amigos, estas dentro de um coração. As iniciais podem remeter ao nome de Franklin Roosevelt, já que, nos Estados Unidos, o sobrenome vem sempre antes do nome, nos documentos oficiais, ou à Rockefeller. Com esta análise, percebemos clara menção à Política da Boa Vizinhança que era costurada e à representação de uma amizade desigual, comandada e orquestrada pelos Estados Unidos.



Figura 15: Gravura de Di Cavalcante intitulada “Associação dos amigos do Brasil”
Fonte: Pinacoteca de São Paulo.

Um dos elementos que, por sua vertente nacionalista, tinha uma postura antiamericanista diante da disseminação do uso de palavras em Inglês, e que se acentuou com a chegada do cinema falado em 1930, foi o samba, como relata Paiva (1995), no texto *A língua inglesa aos olhos dos sambistas*. A autora aponta que muitas foram as letras de samba que rechaçavam o uso de vocábulos ingleses. Um bom exemplo é o samba *Não tem tradução* de Noel Rosa, de 1933. Na letra, Rosa diz que “Amor lá no morro é amor pra chuchu/ as rimas do samba não são ‘O cinema falado é o grande culpado da transformação [...] Amor lá no morro é amor pra chuchu / As rimas do samba não são I love you’/ e esse negócio de alô, ‘alô, boy’, ‘alô, Johnny’/ só pode ser conversa de telefone” (ROSA, 1933). Já o compositor Assis Valente é o criador de dois sambas importantes nesse contexto: *Good-bye, boy* e *Brasil Pandeiro*. O primeiro tem trechos de clara crítica aos efeitos que o americanismo vinha causando

Good-bye, good-bye, boy

Deixa a mania do inglês
 É tão feio pra você
 Moreno frajola

Que nunca frequentou
 As aulas da escola

"*Good-bye, good-bye, boy*"
 Antes que a vida se vá
 Ensinaremos cantando
 A todo mundo
 B e Bé, B e Bi, B a Ba

Não é mais boa-noite
 Nem bom-dia
 Só se fala "*good morning*"
 "*Good night*"

Já se desprezou o lampião
 De querosene
 Lá no morro

Só se usa luz da "*Light*" (VALENTE, 1932).

Para Paiva (1995), há, na letra do samba *Good-bye, boy* uma crítica ao povo do morro, que, na tentativa de se aproximar da elite, começou a utilizar palavras em Inglês. Segundo a autora, "há um verdadeiro manifesto pela preservação da cultura nacional, materializado não apenas na rejeição da língua estrangeira, mas também na não aceitação do avanço da civilização, aqui representado pela luz elétrica" Do mesmo ano, a *Canção para inglês ver*, além de fazer graça das palavras em Língua Inglesa, chama a atenção para as empresas do grupo Rockefeller ao mencionar: "*I shell / Standard Oil / Light and Power Companhia limitada*".

Não obstante à menção a elementos norte-americanos, na década de 40, houve samba que chegou, inclusive, a referenciar diretamente a Política da Boa Vizinhança. É o caso de *Boogie-Woogie*, de Denis Brian, como pode ser visto no trecho a seguir

Chegou o samba minha gente
 Lá da terra do tio Sam com novidade
 E ele trouxe uma cadênciā que é maluca
 Pra mexer toda a cidade
 O *boogie-woogie*
Boogie-woogie, boogie-woogie

A nova dança que balança
 Mas não cansa

A nova dança que faz parte
Da política da Boa Vizinhança (BRIAN, 1940).

Paiva (1995, p. 147) afirma que “praticamente, todas as vezes, em que encontramos signos em Língua Inglesa no samba, esses signos estão a serviço da crítica ao imperialismo econômico e cultural, exercido pelos Estados Unidos, e ao fascínio que os brasileiros sentem pelo *american way of life*”. As letras de samba das décadas de 1930 e 1940 reforçam a ideia de que os esforços de Tio Sam em prol de uma mudança de imagem do seu país não eram recebidos de braços abertos por todos e que o sentimento de antiamericanismo e valorização do nacional estava no *front* de batalha. No entanto, os achados da autora oferecem fundamento para a teoria de que foi nessas décadas que o Inglês, dessa vez com sotaque norte-americano, iniciou a sua guinada, associado ao início da diminuição do prestígio do Francês, principalmente por conta da grande circulação de produtos estadunidenses.

Até Carmen Miranda precisou reafirmar sua “brasiliade” no samba *Disseram que voltei americanizada*, de 1940, ano em que a artista retornou ao Brasil, depois de uma temporada na terra de tio Sam. Na música, Carmen rebate as críticas que diziam que ela tinha se afastado das suas raízes e do samba

E disseram que eu voltei americanizada
Com o “burro” do dinheiro, que estou muito rica
Que não suporto mais o breque de um pandeiro
E fico arrepiada ouvindo uma cuíca

Disseram que com as mãos estou preocupada
E corre por aí que houve um certo zum-zum
Que já não tenho molho, ritmo, nem nada
E dos balangandãs já nem existe mais nenhum

Mas pra cima de mim, pra que tanto veneno?
Eu posso lá ficar americanizada?
Eu que nasci com samba e vivo no sereno
Topando a noite inteira a velha batucada

Nas rodas de malandro, minhas preferidas
Eu digo é mesmo “eu te amo” e nunca “I love you”
Enquanto houver Brasil... na hora das comidas
Eu sou do camarão ensopadinho com chuchu! (PEIXOTO; PAIVA, 1940)

Na letra, escrita por Luiz Peixoto e Vicente Paiva (1940), Carmen Miranda tenta refutar a ideia de que estava americanizada e que tinha cedido aos encantos dos Estados Unidos, reforçando ainda a sua língua materna, que ela afirma utilizar em detrimento da língua inglesa.

A artista tenta ratificar sua identidade nacional e, com bom humor, fica surpresa com a possibilidade de alguém achar que ela estava americanizada.

Na época, Carmen experimentou a dualidade do sentimento de americanismo e antiamericanismo, ao ser bem recebida pelo povo que gritava seu nome nas ruas do Rio de Janeiro, enquanto seguiam o carro em que a Pequena Notável estava, mas foi friamente recebida, com poucas palmas, pelo público composto, majoritariamente, pela elite brasileira, em um show no Casino da Urca. Na plateia, estavam dona Darcy Vargas, primeira dama do Brasil, sua filha, esposo, ministros do governo federal, como Gustavo Capanema, além de empresários e industriais brasileiros, que viam Carmen como alguém que havia se entregue aos inimigos, uma vez que a aristocracia brasileira, na época, flertava com a Alemanha e se opunha aos Estados Unidos, como é apontado em *Carmen - uma biografia* (CASTRO, 2005).

A análise das letras de samba e da gravura de Di Cavalcante aponta para um horizonte em que parte das artes brasileiras se posicionava contrária à interferência norte-americana, que chegava no Brasil a galope. Aí se inserem, também, pensadores como Holanda, jornalista e crítico literário brasileiro que denunciava a tentativa de “recolonização” do Brasil e dos demais países da América Latina, pelos Estados Unidos. Fica evidente, então, que os motivos que estavam por trás das ações norte-americanas dividiam as opiniões dos brasileiros do século XX, que, por outro lado, aglomeravam-se nas salas de cinema para assistir às produções Hollywoodianas. As ações dos EUA no Brasil promoveram uma mudança de procedimentos educacionais, o que levou, por exemplo, a uma modernização de processos. Precisamos, no entanto, buscar um posicionamento mais crítico e reflexivo para compreender as verdadeiras intenções que estavam por trás das ações da Política da Boa Vizinhança, para que não pensemos que a verdadeira e única intenção era o estreitamento dos laços de amizade.

O sentimento de antiamericanismo se mostrou forte nas artes, como o samba, mas não foi capaz de barrar o americanismo, que se fortalecia ao ser fomentado, entre outras coisas, pela disseminação dos produtos culturais norte-americanos, como o cinema, o rádio e as revistas, e que acabou por promover a Língua Inglesa e o seu ensino.

Nesse contexto favorável à disseminação da cultura norte-americana, é importante destacar que o IBEU (Instituto Brasil – Estados Unidos) cresceu bastante com as ações do Birô Interamericano e agiu não apenas como um difusor da Língua Inglesa, mas, também, como local que reunia atividades culturais, tais como palestras e concertos. Como atesta a área dedicada à história da própria instituição, o Instituto Brasil-Estados Unidos, o IBEU foi criado em 13 de janeiro de 1937, no Rio de Janeiro, com a finalidade de ser, de acordo com o

documento de ata da fundação da instituição, “uma associação destinada a promover a expansão das relações culturais entre o Brasil e os Estados Unidos”.

Outra instituição contemporânea ao IBEU e que merece destaque é a União Cultural Brasil-Estados Unidos, que, inicialmente, quando do advento da sua criação, em 1938, chamava-se Instituto Universitário Brasil-Estados Unidos. Segundo a história relatada pelo site da instituição, a União Cultural tinha como objetivo “promover a aproximação das culturas norte-americana e brasileira, estreitando as relações de amizade e de respeito entre os dois países e a confraternização entre seus povos”. Alguns anos antes, em 1935, houve a fundação da Sociedade Paulista de Cultura Anglo Brasileira, atual Cultura Inglesa. Diferentemente das demais instituições, tinha a Inglaterra como referência e não os Estados Unidos, mas também atuou em prol da disseminação do inglês no Brasil, e chegou a atingir a marca de 2 mil alunos em 1944, segundo informações do site oficial.

O crescimento dos cursos de Inglês nos leva a um questionamento: será que já havia mesmo essa demanda toda na década de 1930 ou ela estava sendo criada pelas políticas estadunidenses? Nesse ponto, vale resgatar a questão dos intercâmbios técnico-científicos promovidos por Washington e que se acentuaram na década de 1940: era preciso ter noções de Inglês e essas instituições agiam como elemento propulsor desse pré-requisito. Além disso, a disseminação da Língua Inglesa tinha como propósito combater a presença das Línguas Italiana e Alemã (TOTAL, 2014). Assim, a necessidade dos cursos de Inglês foi inicialmente forjada pelos Estados Unidos, tanto ao atribuir à língua característica de meio de acesso ao país que era modelo de modernidade, o que elevou o seu capital cultural a um patamar anteriormente pertencente ao Francês, quanto pela alta circulação de produtos culturais estadunidenses no Brasil, como, por exemplo, os filmes da Disney. É importante destacar que quem precisou se adaptar nunca foi o Pato Donald, mas, sim, Zé Carioca. O nosso papagaio malandro foi quem precisou aprender uma língua para se comunicar com o amigo do norte. Pode-se perceber, dessa forma, que a necessidade de aprender Inglês crescia a cada dia, mesmo com o forte sentimento de antiamericanismo presente no Brasil. Assim, a consolidação dos Estados Unidos da América como potência mundial fomentou toda uma mudança de status da Língua Inglesa que ganhava terreno a cada ano.

Santos (2007, p. 83) adiciona a esse panorama o fato de que “durante a II Guerra foram abertos vários outros centros de cultura binacionais pelo país. São Paulo, Porto Alegre, Salvador, Fortaleza, as principais cidades”. O cenário era propício para o a difusão do ensino de Língua Inglesa no Brasil, a ponto de Moura (1995, p. 49) atestar que, em 1943, frente ao

aumento da demanda de matrículas em escolas americanas por famílias brasileiras de classe média, “começaria a partir daí o declínio do Francês como língua por excelência das chamadas elites culturais do país”. Logo, podemos afirmar haver uma intrínseca relação entre o ensino de Inglês no Brasil e a ascendência do americanismo durante os anos da Política da Boa Vizinhança.

Essa relação entre o americanismo e o ensino de Inglês no Brasil é ainda mais evidente ao percebermos que uma personalidade importante relacionada ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil visitou os Estados Unidos como convidado de Washington. Trata-se de Carneiro Leão, que, a convite do Departamento de Estado norte-americano, embarcou em uma missão de intercâmbio cultural para a terra de Tio Sam em junho de 1948. Suas impressões e fotografias fazem parte do livro *Vista Panorâmica dos Estados Unidos*, o qual tomei conhecimento na biblioteca da *New York University*, durante minha pesquisa por vestígios de professores brasileiros em terras norte-americanas, nas primeiras décadas do século XX.

A presença do livro na referida biblioteca sinaliza ter sido essa visita importante para a Política da Boa Vizinhança, e a consequente intenção de se manter a história escrita deste encontro entre o Brasil e os Estados Unidos. O livro foi construído em três partes, a saber: visão panorâmica dos Estados Unidos, evolução da educação nos Estados Unidos e ação das universidades da vida norte-americana. Recheado de fotos do próprio Carneiro Leão na terra do Tio Sam, é possível encontrar, também, um registro dele com Einstein e com Gilberto Freyre, que atuou, na ocasião, como representante do Brasil na ONU. Em uma carta direcionada a Leão, importante teórico do ensino de línguas e autor do primeiro livro dedicado a esse tema, o governo norte-americano conferiu à visita a intenção de criar “maior entendimento e maior fraternidade entre os nossos dois países” (LEÃO, 1950, p. 13). Para tanto, não pouparon esforços ao declarar que Leão poderia dirigir-se diretamente a Washington, e que o Departamento de Estados colocaria à disposição toda a sua estrutura para fazer daquela uma viagem bastante produtiva.

Leão (1950), admirador de Tio Sam, fez questão de abrir a obra com a foto de uma das 21 escolas chamadas Escola Estados Unidos. Cada uma das escolas levava o nome de uma das repúblicas norte-americanas e tinham sido abertas no Brasil quando ele foi Diretor Geral da Instrução Pública. Na introdução, fica evidente que essa era a terceira visita de Leão aos Estados Unidos, as outras haviam acontecido em 1934 e 1935 (LEÃO, 1950). Na viagem relatada na obra, Leão encontrou a irmã, Sylvia Carneiro Leão, que se mudou para lá 25 anos antes. Sylvia havia aberto uma escola chamada *The Pan-American school – Secretarial school for girls*

[Escola Pan-americana – escola de secretárias para mulheres]. A instituição, que começou na sala da casa de Sylvia, ocupava, na época da visita, um prédio próprio em uma área central de Richmond, Virgínia, e completou 23 anos quando Carneiro Leão conheceu. Sua importância era tamanha, que Gilberto Freyre havia ido a Richmond especialmente para a inauguração do prédio. O objetivo da escola extrapolava a formação de secretárias e visava também “difundir o sentimento de fraternidade entre os Estados Unidos e o Brasil, entre as diferentes pátrias latinas do Continente e a pátria de Tio Sam” (LEÃO, 1050, p. 38), sob o subtítulo de “Um laço entre as Américas”. Assim, não faltavam aulas de literatura hispano-americana e brasileira. Natural de Recife, Sylvia é autora do livro Praia Branca de Olinda, em que descreve as belezas do nordeste para os norte-americanos, por meio de uma história de romance entre um pescador e sua esposa. O livro teve sua sinopse divulgada na página 2 da edição de 1 de outubro de 1943 do jornal *The Mock-up* (THE MOCK-UP, 1943).

Para Leão (1950, p. 85), a civilização norte-americana é dotada de três qualidades: “a consciência do grupo, ou a civilização de massa; a liberdade atenta e respeitosa à autoridade; a honestidade no comportamento e na atitude”. A civilização de massa estava ligada ao que o autor define como a igualdade de oportunidades para todos e essa, no campo educacional, pode ser explicada pela educação que não atende apenas a uma elite de sangue de ouro, mas valorizava as diferentes aptidões dos indivíduos. No quesito liberdade e autoridade, Leão (1950, p. 88) diz que é o “espetáculo da disciplina individual”, diferente da liberdade anárquica e individualista do latino americano, que não respeita o governo. Nesse item, o autor não poupa elogios a esse povo que sabe ser educado com os demais, seja um oficial do exército de alta patente que se desculpa com um guarda de trânsito por não ter parado instantaneamente, seja pela boa vontade em colaborar, em estudar, em debater, em refletir, em receber críticas e sugestões. Esse deslumbramento é a típica imagem invertida do espelho, defendida por Warde (2000), de um lado os estadunidenses como um exemplo a ser seguido e do outro o atrasado Brasil.

Assim, pode-se perceber, na obra, uma verdadeira idealização do norte-americano, que forja um sentimento de cooperação não apenas entre eles mesmos, mas, também, entre as nações do mundo. Que nação de bom coração senão essa poderia propor a “solidariedade hemisférica”? O último tópico é sobre a honestidade americana. Aqui, Leão (1950) diz que é tão difícil ouvir a expressão “é mentira”, de modo que essa parece não fazer parte do vocabulário desse povo, cujas mais diversas relações são baseadas na verdade. O autor parte das suas observações para fomentar a consolidação dos Estados Unidos como nação modelo. Ao tomar

suas experiências como representação de um todo, reforça a imagem dos Estados Unidos como país moderno e avançado, e cria uma verdadeira comunidade imaginada da terra do Tio Sam, como definiu Anderson (2008), em *Comunidades Imaginadas*, ao escrever que as nações

são imaginadas porque mesmo os membros das menores nações nunca irão conhecer a maioria dos seus companheiros, encontrá-los, ou mesmo ouvi-los, ainda que nas mentes de cada um exista a imagem da comunhão deles. [...] De fato, todas as comunidades maiores que as vilas de contato cara-a-cara (talvez mesmo nestas) são imaginadas. Comunidades devem ser distinguidas, não por sua falsidade/ autenticidade, mas pela forma como foram imaginadas (ANDERSON, 2008, p.6).

A busca por uma identidade afina as práticas culturais e sociais de acordo com as determinações do Estado, o que cria, dessa forma, verdadeiras “nações imaginadas”, que funcionam como uma grande colônia, reconhecida pela construção de símbolos e elementos de identificação coletiva. Não é à toa que os americanos tiveram que se “americanizar” primeiro para, depois, imporem seus valores aos demais países da América. Em defesa da construção de um perfil norte-americano e da elaboração de uma grande nacionalidade, Leão (1950, p. 113) mostra-se preocupado com a quantidade de imigrantes recebidos na terra de Tio Sam, por acreditar que os Estados Unidos tinham se formado com “a melhor gente da Europa” e os norte-americanos possuíam poucos filhos. No entanto, havia uma “invasão migratória de raças prolíferas”, o que poria em risco o estabelecimento de uma nacionalidade, pois esses povos, além de terem uma grande prole, mostravam-se difíceis de se aculturar (LEÃO, 1950, p. 102).

Leão (1950) chama a Política da Boa Vizinhança de “Pacto da Boa Vizinhança”, um nome bem mais agradável, até porque um pacto é feito em comum acordo entre 2 ou mais elementos, diferente de uma política, que pode ser mais facilmente imposta. Leão (1950, p. 107) credita a ascensão dos Estados Unidos no pós-guerra a uma “fatalidade histórica, uma força material e moral com que têm de contar não só as nações irmãs da América mas todos os povos livres do planeta”. Assim, na visão do autor, a posição de Tio Sam no novo mundo se dava não por conta de uma articulação política e o investimento maciço em prol do slogan da fraternidade hemisféricas e da propaganda do *American way of life*, com finalidades bélicas e hegemônicas, mas sim por serem eles uma nação desenvolvida e de características louváveis, como exposto anteriormente.

Fato é que, independente de ser americanista ou antiamericanista, a força do imperialismo era tamanha que, cedo ou tarde

os brasileiros aprenderam a substituir os sucos de frutas tropicais onipresentes à mesa por uma bebida de gosto estranho e artificial chamada Coca-Cola. Começaram também a trocar sorvetes feitos em pequenas sorveterias por um sucedâneo industrial chamado Kibon, produzido por uma companhia que se deslocara às pressas da Ásia, por efeito da guerra. Aprenderam a mascar uma goma elástica chamada chicletes e incorporaram novas palavras que foram integradas à sua língua escrita. Passaram a ouvir o fox-trot, o jazz, e o boogie-woogie, entre outros ritmos, e assistiam agora a muito mais filmes produzidos em Hollywood. Passaram a voar nas asas da PanAmerican, deixando para traz os “aeroplanos” da Lati e da Condor (MOURA, 1995, p. 8-9).

É inviável pensar o ensino de Inglês no Brasil durante o recorte desta Tese dissociado das ações desenvolvidas por Washington, principalmente durante o período de vigência da Política da Boa Vizinhança. Diversas ações promoveram as línguas no Brasil, sejam elas diretas, como a abertura dos cursos de Inglês, sejam indiretas, com a promoção dos produtos culturais norte-americanos. O duelo entre americanismo e antiamericanismo permeia todo esse trajeto, mas é importante destacar que o movimento contrário a Tio Sam não tinha força suficiente para impedir esse desenvolvimento, já que a Língua Inglesa e os Estados Unidos eram sinônimos de progresso para o atrasado Brasil. É importante lembrar, ainda, que o Método Direto se popularizou nos Estados Unidos e, embora tenha suas raízes na Europa, pode ser visto como mais um produto *made in USA* que chegou no Brasil, e que trouzia a possibilidade de trabalhar a oralidade, de modo que os brasileiros podiam sonhar não somente com os produtos norte-americanos, como, também, com as interações que poderiam suceder à aprendizagem do Inglês. Nesse contexto, da mesma forma que Zé Carioca conseguiu se comunicar com o Pato Donald na Língua Inglesa, qualquer um poderia também se comunicar com os norte-americanos na língua de seus novos amigos.

SEÇÃO 4

**O MÉTODO DIRETO NOS JORNAIS E NOS
LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA**

Esta seção é fruto do estudo das referências ao Método Direto nos jornais de circulação no Brasil durante o recorte temporal estabelecido nesta Tese, que são formadas por diferentes tipos de texto. Esta parte do trabalho também apresenta a análise dos livros didáticos de Inglês para o ensino comercial e sua comparação com os livros destinados ao ensino secundário.

4.1 O Método Direto nos jornais brasileiros

Independente de ter sido aplicado em sua totalidade, ou de ter sido utilizado simplesmente como chamariz, o Método Direto também estava presente nos jornais da época, seja por intermédio de anúncios, em maior quantidade, de professores particulares ou de alunos em busca de colegas para fechar uma turma ou ainda por alguns artigos que abordavam o tema. Em uma pesquisa realizada nas edições do *Jornal do Brasil*, que circularam na capital do país durante o recorte desta Tese, pode-se perceber que, a partir do ano de 1933, eram bastante recorrentes os anúncios de aulas de Inglês pelo Método Direto.

Luca (2008), em *História dos, nos e por meio dos periódicos*, afirma que, até a década de 1970, eram poucos os trabalhos que utilizavam jornais e revista como fonte histórica. Embora houvesse a consciência de produzir a história da imprensa, ainda havia uma certa resistência em contar a história pela imprensa. Esse fenômeno, a autora credita à tradição nos séculos XIX e XX dos pesquisadores em “buscarem a verdade”, que só podia ser atingida com a análise dos documentos oficiais. “Os jornais pareciam pouco adequados para a recuperação do passado, uma vez que essas ‘enciclopédias do cotidiano’ continham registros fragmentários do presente, realizado sobre o influxo de interesses, compromissos e paixões” (LUCA, 2008, p. 112). Mas com movimentos como a História Nova, a prática historiográfica mudou nas décadas finais do século XX, com um alargamento no campo de estudo dos historiadores, o que trouxe uma mudança na concepção de documento.

A novidade parece-nos estar ligada a três processos: *novos problemas* colocam em causa a própria história; *novas abordagens* modificam, enriquecem, subvertem os setores tradicionais da história; *novos objetos*, enfim, aparecem no campo epistemológico da história (LE GOFF; NORA, 1979, p. 12).

A escolha pelo *Jornal do Brasil*, disponibilizado na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, deu-se por alguns fatores, como o grande número de entradas referentes ao “Método Direto”. O jornal escolhido apresenta o total de 504 ocorrências, entre os anos de 1930 e 1939,

contra menos da metade, 199, no *Correio da Manhã*, o jornal que aparece em segundo lugar. Diferença ainda maior pode ser vista no período de 1940 a 1949, quando o *Jornal do Brasil* tem 889 entradas contra apenas 262 do *Correio da Manhã*, o que prova, deste modo, ser um universo bastante frutífero para esta Tese. Além disso, o site da Biblioteca Nacional aponta que o *Jornal do Brasil* “teve papel crucial na definição dos rumos da imprensa brasileira”.

O *Jornal do Brasil*, fundado em 1891, tinha tom monarquista e surgiu a partir de um grupo de pessoas insatisfeitas com o Brasil recém-republicano. Passando por momentos de falência e reestruturação, chegou aos anos de 1930 como um jornal de críticas amenas à política e com maior foco em outros assuntos, como arte, literatura e esportes. Durante o governo Vargas, sem grandes engajamentos políticos, como era de costume, oscilou entre a oposição à Revolução de 30 e a de partidário da Constituição de 1934. Como não era favorável à continuidade do governo Vargas, pouco a pouco deixou de ser um “órgão de notícias e opinião, o que o aproximou de um boletim quase exclusivamente de anúncios”, como afirma o site da Biblioteca Nacional Digital. Por ser um periódico com forte apelo para os anúncios, fez-se interessante para os propósitos deste Trabalho, que é o de investigar a repercussão do Método Direto, no Brasil, a partir da análise de anúncios e matérias de jornais. No ano de publicação desta Tese, o *Jornal do Brasil* completou 128 anos e, atualmente, é distribuído no Rio de Janeiro, Distrito Federal e aeroportos de São Paulo, além de contar com o site <https://www.jb.com.br>

O estudo dos anúncios de jornal foi importante para esta Tese, por possibilitar uma triangulação dos dados referentes ao ensino de Língua Inglesa pelo Método Direto no Brasil, uma vez que, com a legislação, pude me debruçar sobre as orientações oficiais para o ensino de línguas pelo Método Direto, principalmente no que se refere à obrigatoriedade do emprego da metodologia defendida, os conteúdos que deveriam ser trabalhados, carga horária e demais pormenores. O estudo dos livros adotados permitiu-me comparar os preceitos defendidos pelo Método Direito, as orientações da legislação e a compilação feita pelos autores, para que se pudesse verificar o quanto do método esteve presente nas obras. Mas, para termos uma ideia do alcance que o Método Direto teve no Brasil, é preciso avançar na pesquisa e procurar outros discursos, a exemplo das falas de professores que comentaram sobre a implantação do método, como é o caso de Carneiro Leão e Junqueira Schmidt, e a capilaridade que essas aulas tiveram, o que pode ser constatado com a investigação dos anúncios e matérias de jornais.

Com relação aos anúncios de aulas pelo Método Direto, é possível encontrar centenas deles no *Jornal do Brasil*, espalhados ao longo do recorte estabelecido nesta Tese (1931 a

1951). Dentre os professores anunciantes, havia, inclusive, docentes do Colégio Pedro II que ofereciam seus serviços. Também não é incomum encontrar instituições de ensino comercial fazendo promessas de ensino pelo Método Direto, como pode ser visto nas figuras a seguir:

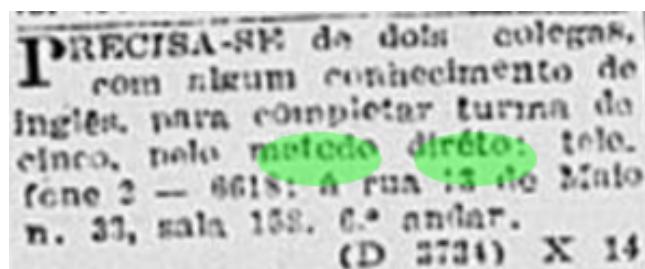


Figura 16: Anúncio de jornal
Fonte: JORNAL DO BRASIL, 1933a, p. 40.

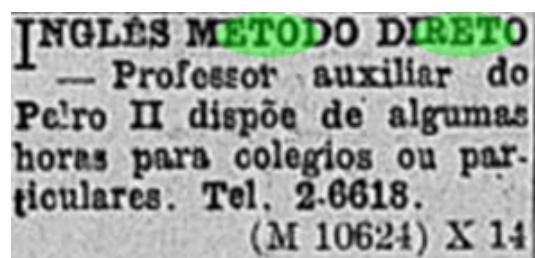


Figura 17: Anúncio de jornal
Fonte: JORNAL DO BRASIL, 1934c, p. 29

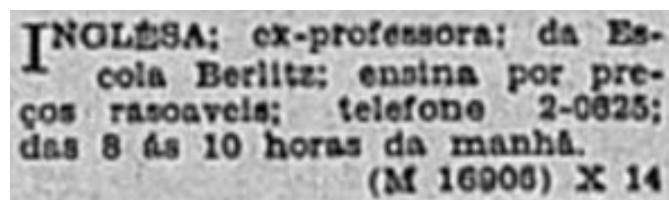


Figura 18: Anúncio de jornal
Fonte: JORNAL DO BRASIL, 1934c, p. 29



Figura 19: Anúncio de jornal
Fonte: JORNAL DO BRASIL, 1940a, p. 27

Entre as centenas de anúncios de aulas de línguas estrangeiras pelo Método Direto, encontramos alguns mais simples e curtos e outros mais elaborados e com maior destaque, como o do professor Louis James, que chegou a abrir um curso de Inglês, no qual prometeu ensinar apenas pelo Método Direto. James, que contava com a modéstia de possuir “habilidade excepcional em ensinar” (JORNAL DO BRASIL, 1940b, p. 25), oferecia a primeira aula grátis e prometia usar figuras para que os alunos aprendessem pela imagem e não precisassem pensar em português. De fato, a premissa da aquisição do vocabulário pelo uso de figuras e objetos é uma das diretrizes do Método Direto para evitar a necessidade de se traduzir, uma vez que os alunos aprenderiam o vocábulo associado à sua imagem.

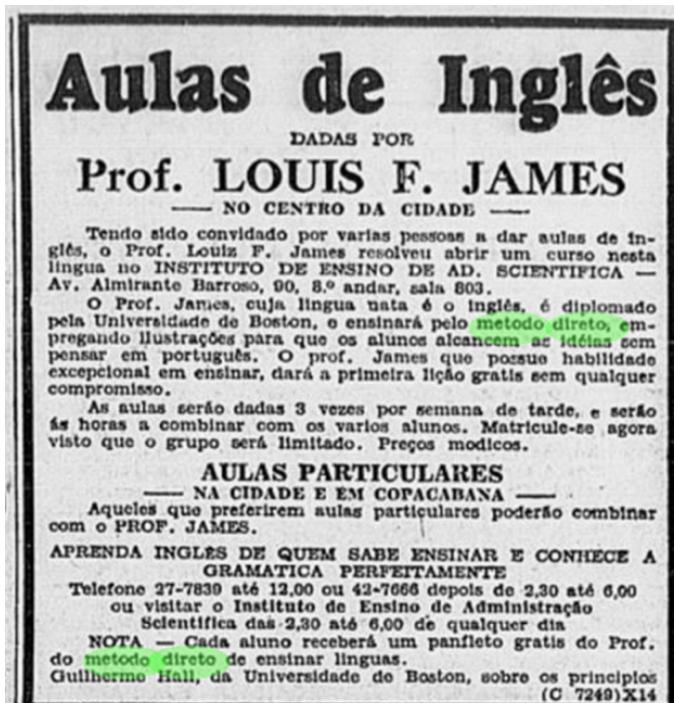


Figura 20: Anúncio de jornal
Fonte: JORNAL DO BRASIL, 1940b, p. 25

Um curso em particular se intitulava como “o pioneiro no Brasil do ensino de línguas pelo método direto” (JORNAL DO BRASIL, 1942, p. 16). Trata-se de “*The Motta Academy of Languages and School for Secretaries*”, cujo anúncio pode ser encontrado na edição do dia 26 de fevereiro de 1942 do Jornal do Brasil.

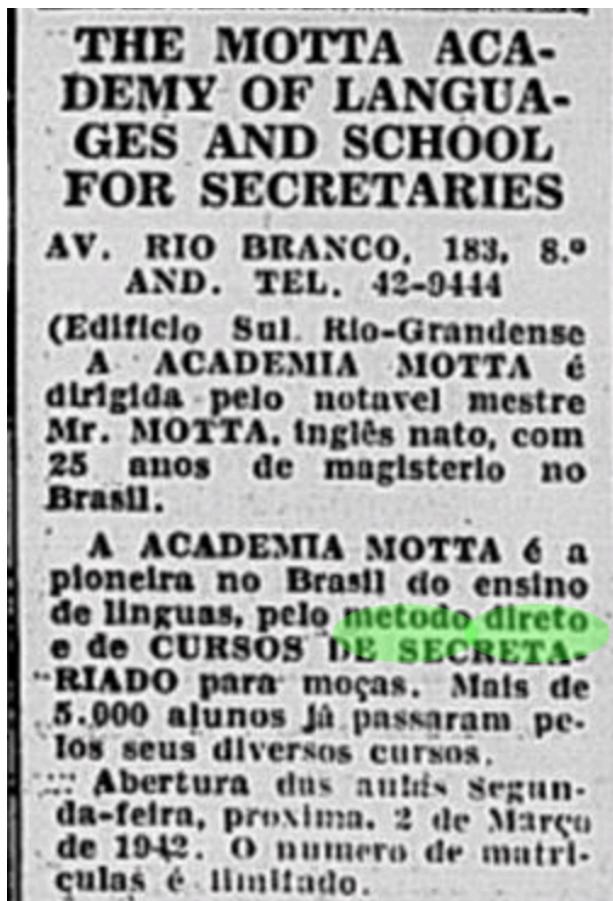


Figura 21: Anúncio de jornal

Fonte: JORNAL DO BRASIL, 1942, p. 16

As entradas encontradas no *Jornal do Brasil* não estavam limitadas apenas a anúncios. Na edição do dia 13 de outubro de 1932, o *Jornal do Brasil* noticiou a visita do senhor Guy Inman ao Colégio Pedro II, que foi descrito como “ilustre sociólogo, economista internacionalista e educador americano” (JORNAL DO BRASIL, 1932, p. 12). Além disso, Inman era autor de livros sobre o pan-americanismo e seu nome tinha prestígio internacional. Acompanhado de Carneiro Leão, Inman assistiu às aulas de Francês e de Inglês ministradas pelo Método Direto e, segundo a nota do jornal, pôde atestar o melhor aproveitamento dos alunos nas aulas de línguas estrangeiras.

A presença desse artigo é importante para esta pesquisa, por destacar a importância da visita de um norte-americano, em um momento em que se desenhavam laços mais estreitos entre os dois países. O próprio tema dos livros do Sr. Inman reforça esse dado, já que ele trabalhava com o pan-americanismo e, dessa forma, com a aproximação entre o Brasil e os Estados Unidos. Deve ser também destacado o fato de que Carneiro Leão, uma das figuras de destaque nas relações estabelecidas entre os países amigos, fez questão de, pessoalmente,

apresentar os trabalhos que eram feitos no Brasil sobre o Método Direto, o que corrobora com a ideia de que houve uma tentativa de implantação desse método no Brasil, mesmo que sem grandes sucessos, mas com o empenho de um grupo de professores, a exemplo do próprio Carneiro Leão, que já encontrava bons resultados para compartilhar. Essas notícias de sucesso podem ter contribuído para a difusão de anúncios de professores que ofereciam seus serviços pelo Método Direto.

Já na edição do *Jornal do Brasil* de 8 de outubro de 1933, na página 26, um texto intitulado “O ensino no Mato Grosso do Sul – o reconhecimento de uma escola de comércio” trata do parecer do Superintendente do Ensino Comercial, que propõe o reconhecimento oficial da Escola Comercial Dom Bosco, em Campo Grande (MS). O Método Direto é citado duas vezes como o método utilizado para o ensino das línguas vivas no estabelecimento, o que deixava, assim, a instituição em consonância com a legislação vigente (JORNAL DO BRASIL, 1933b, p. 26), e pode ter contribuído para que fosse aumentada a popularidade do Método Direto no Brasil.

Um relato de um inspetor do ensino secundário não identificado pode ser encontrado na página 14, da edição veiculada no dia 28 de junho de 1934, no *Jornal do Brasil*. Nela, o inspetor reconhece que muitos professores secundários não estão ainda capacitados para aplicar o Método Direto, mas que isso em si não pode ser considerado um problema porque, mesmo antes da fama do Método Direto, ou de sua avaliação como o mais eficaz e lógico, os alunos aprendiam as línguas vivas.

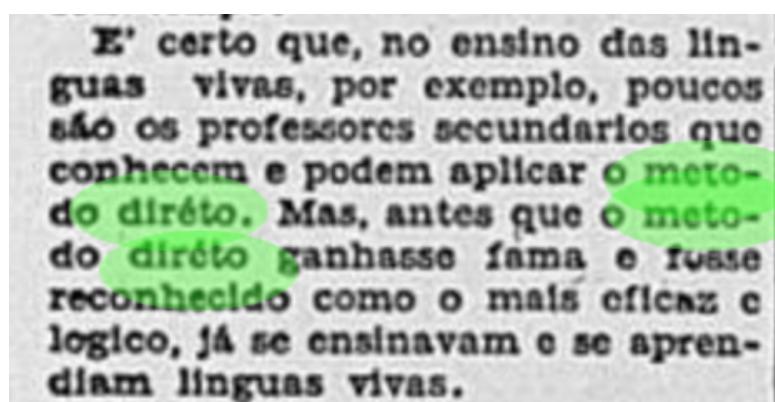


Figura 22: Artigo de jornal
Fonte: JORNAL DO BRASIL, 1934d, p. 14

Além de ratificar a ideia de que os professores não estavam preparados para aplicar o Método Direto, o inspetor chamou atenção para um fato, no mínimo interessante, que refuta a ideia do mito fundacional dos Pioneiros da Educação, pois embora se afirme que o Método

Direto tenha sido reconhecido como eficaz, era possível aprender as línguas vivas antes dele. Não seria, assim, a década de 30, um marco para o início desse trabalho, nem o salvador da pátria, uma vez que, além da formação dos professores, inúmeros entraves já foram apontados, como a dificuldade em se romper com práticas consolidadas, como a tradução. A fala em que as limitações da aplicação do método são apontadas não era tornada pública com facilidade, o que pode justificar o fato do inspetor ter optado por não se identificar. Era mais comum ler artigos com elogios ao Método Direto, como o presente na página 5 da edição de 22 de março de 1940 do *Jornal do Brasil*, disponibilizado a seguir:

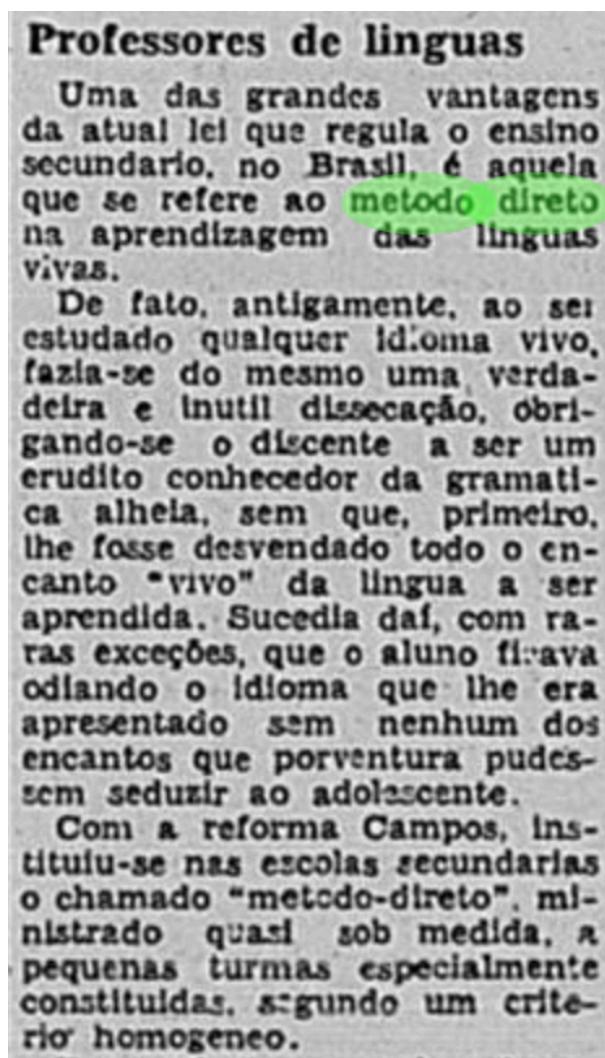


Figura 23: Artigo de jornal
Fonte: JORNAL DO BRASIL, 1940b, p. 5

Sim, de fato, o aprendizado pela memorização é cansativo e mecânico e tira todo o brilho do aprendizado de uma língua ao limitar esse processo a atividades repetitivas e sem aplicação prática no dia a dia, o que fez o Método Direto parecer inovador para a época. É preciso, no

entanto, reconhecer que sua aplicação era deveras complexa para o contexto em que foi implementado.

Há, também, a resenha de um autor de livros de ensino de línguas vivas, em que pode ser encontrado o seu ponto de vista sobre o ensino pelo Método Direto, bem como as dificuldades identificadas nas escolas brasileiras. J de Matos Ibiapina, autor de *From Facts to Grammar*, defende uma aplicação atenuada do Método Direto, na edição do dia 24 de fevereiro de 1934, do Jornal do Brasil. Para a seção intitulada Educação e Ensino – doutrina e comentário, Ibiapina (JORNAL DO BRASIL, 1934a, p. 14) explica que, para a adoção do Método Direto, “são necessárias três condições essenciais: turmas pequenas, material apropriado e otimos professores”. De acordo com o autor, a gramática deveria sim ser ensinada e suas regras precisariam partir de ocasiões oportunas: originadas na análise textual. Os ditados não necessitariam existir e deveriam haver constantes diálogos sobre temas da vida diária. Assim, o exercício escrito seria precedido do oral.

Mais tarde, na edição de 6 de março de 1934, outro livro de mesma autoria foi divulgado, dessa vez dedicado ao ensino de Francês. Nele, o autor continuou a falar sobre o ensino pelo Método Direto. Ibiapina (JORNAL DO BRASIL, 1934b) reconheceu que aplicar esse método nos ginásios brasileiros era difícil, por conta da grande quantidade de alunos. Segundo o professor (idem), o Método Direto exigia a arguição de todos os alunos em cada aula, o que era impossível em turmas com mais de 15 estudantes. Assim, a orientação era que se fizesse uso da língua vernacular. O docente expôs as dificuldades de se ensinar por meio de um método que exigia muito mais dos professores e que requeria uma melhoria na estrutura das escolas. As suas afirmações mostram o que de fato acontecia nas salas de aula de muitos dos ginásios brasileiros: salas cheias e professores não preparados para trabalhar nessa nova perspectiva, o que corrobora com o que teóricos como Chagas (1957), Leão (1935) e Schmidt (1335) apontaram.

Os professores suplementares eram os responsáveis pelo ensino das línguas vivas dos primeiros anos do ensino secundário, e eram, dessa forma, chamados de “Professores do Método Direto”. Pelas reportagens e anúncios dos jornais, foi possível identificar que esses docentes sofriam mais com a questão salarial do que os catedráticos, a quem estava conferido o ensino no último ano, como pode ser visto no artigo encontrado na página 5 da edição de 4 de julho de 1934, do *Jornal do Brasil*.

Os professores suplementares do Pedro II

Verifica-se no Pedro II, uma situação para a qual queremos chamar as vistas do Sr. Washington Pires, Ministro da Educação. E' o que está ocorrendo com referência aos vencimentos suplementares.

Com efeito, os professores e funcionários daquele estabelecimento de ensino, quer os do Internato, quer os do Externato, desde Abril estão com os seus vencimentos suplementares em atraso.

Acontece que os professores catedráticos têm o seu ordenado fixo de um conto e seiscentos, e os recebem pontualmente. Não assim os professores do Método Direto, que só recebem os vencimentos suplementares.

Figura 24: Artigo de jornal

Fonte: JORNAL DO BRASIL, 1934e, p. 5

6 dias depois, em 10 de julho de 1934, o *Jornal do Brasil* voltou a essa temática, pois o problema de falta de pagamento dos professores do Método Direto não havia sido resolvido, o que deixava os docentes em uma condição complicada.

Os professores suplementares do Pedro II

Ha dias chamavamos a atenção do Sr. Ministro da Educação para a situação irregular em que se acham os professores do **Método Direto**, no Internato e no Externato D. Pedro II. Como se sabe, esses professores só têm os vencimentos suplementares: e desde Abril que os vencimentos suplementares não são pagos no Pedro II.

Isso traz uma situação positivamente terrível, para esses professores. Alguns deles — não serão todos? — têm sido obrigados a vender objectos de seu uso, para poder viver. Desfazem-se assim de mobilias, radios, etc. Poderíamos citar nomes — mas não nos parece necessário.

De resto, ao que estamos informados, ha varios requerimentos desses professores que estão a dormir nas mesas dos escriturarios, ou nos cantos das salas de sessões, sem terem tido ocasião de chegar às mãos do Sr. Washington Pires.

S. Ex. poderia mandar abrir um inquérito, assim de apurar esse fato.

Como quer que seja, a verdade é que a situação dos professores suplementares do Pedro II é quasi de miseria. E cumple quanto antes acabar com isso.

Figura 25: Artigo de jornal
Fonte: JORNAL DO BRASIL, 1934f, p. 5

A situação financeira dos professores de línguas não era fácil, seja pelo atraso no pagamento, como visto no ano de 1934, seja pelo baixo vencimento recebido por eles. Problemas com atrasos nos pagamentos dos ordenados dos professores eram recorrentes desde

o século XIX. Com a Lei de 15 de Outubro de 1827, a profissão de professor de primeiras letras foi regulamentada, e o seu ensino devia ocorrer em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império brasileiro, com a uniformização de valores de pagamento para professores, que variavam entre 200\$000 a 500\$000 (BRASIL, 1878, p. 71-73). No entanto, salários menores foram constantemente observados, mesmo sendo considerado ilegal, bem como atrasos constantes no pagamento dos soldos (BRASIL, 1878, p. 27). A questão dos baixos salários pagos no século XIX era tão alarmante, que Tavares Bastos, na revista *A Escola*, chegou a afirmar, em 1877, que para ganhar 400\$000 para ensinar as primeiras letras, era melhor estudar latim e se graduar em direito (A ESCOLA, 1877, p. 37). Percebemos, assim, que o problema com os baixos salários pagos a professores foi verificado na legislação e em jornais desde o século XIX, o que faz com que, dessa forma, a reclamação encontrada entre docentes do Método Direto não seja uma dificuldade nova para os professores de línguas.

A popularização do termo Método Direto se deu a ponto de seu uso estar presente não apenas nos anúncios de aulas de línguas estrangeiras ou em artigos que discutiam a educação. Foi possível encontrar referência ao Método Direto até na seção de piadas da edição 38 da edição de 1947 da revista *O Cruzeiro*, conforme apresentado na figura a seguir:

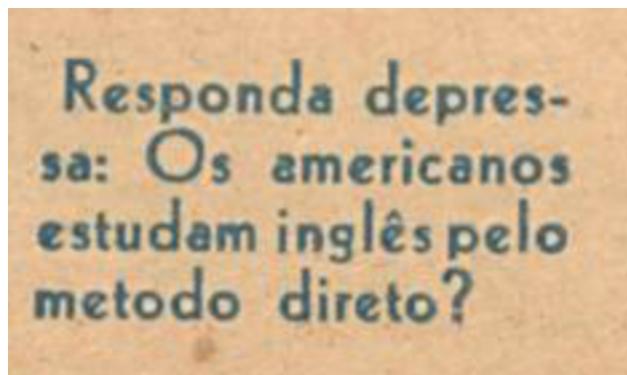


Figura 26: Piada com o Método Direto
Fonte: O CRUZEIRO, 1947, p. 45

O *Jornal do Brasil* de 10 de abril de 1935, na página 14, trouxe um artigo que abordava o lançamento de um livro de Carneiro Leão. Alguns trechos da página estão bastante apagados e o nome da obra em questão está ilegível. No entanto, parece tratar-se de “O Ensino das Línguas Vivas: uma experiência brasileira”, pois a data de publicação é o ano de 1934 e, de acordo com Chaguri (2017), essa foi a obra publicada por Leão nesse ano. A reportagem relatava que no livro, publicado em Francês, Leão aponta que “o método direto está vitorioso” (JORNAL DO BRASIL, 1935a, p. 14). Leão, um partidário do Método Direto, destaca que o

objetivo do ensino das línguas estrangeiras não é apenas ensinar o aluno a falar e escrever na língua estrangeira, mas, também, “conduzi-lo ao estudo da literatura e prepara-lo a sentir, compreender e traduzir a língua dos bons escritores” (JORNAL DO BRASIL, 1935a, p. 14). A fala de Leão é contraditória com o que prega o Método Direto, mas se coaduna com a igualmente incoerente legislação, que definiu o método como de eleição para as línguas vivas. Ambos mostram que a tradução e a leitura de peças literárias ainda eram vistas como referências em termos de aprendizado de línguas estrangeiras e reflete o que era valorizado pela sociedade da época. Leão afirma que, no final de 1935, os resultados dos alunos nas línguas vivas seriam melhores do que do ano anterior, haja vista que o Método Direto vinha sendo empregado há 3 anos. O texto é finalizado com o alerta da necessidade de uma carga horária maior para um aprendizado mais significativo. Para Leão, eram necessários 5 ou 6 anos de estudo, de 3 a 4 horas semanais, para o desenvolvimento do que ele chamou de oral receptiva e expressiva, escrita receptiva e expressiva, bem como para o conhecimento da cultura e da civilização dos povos falantes da língua estrangeira em questão.

Poucos dias depois, em 18 de abril de 1935, Leão voltou a ser destaque no *Jornal do Brasil*, desta vez, por uma análise da obra que havia sido apresentada na edição do dia 10 de abril de 1935. O título original da obra em Francês é *L'enseignement des langues vivantes: une expérience bresilienne*. O autor da revisão do livro define Leão como “autoridade incontestável para falar sobre a matéria” (JORNAL DO BRASIL, 1935b, p. 10). O texto é iniciado com um pouco da trajetória política de Leão e explica o contexto da elaboração da nova proposta de ensino das línguas estrangeiras, nascida com Delgado de Carvalho e chefiada, logo em seguida, por Henrique Dodsworth. Dodsworth definiu grupos de trabalho, que contavam com nomes como o do próprio Carneiro Leão e o de Oswaldo Serpa, para a elaboração das instruções dos novos planos de cursos que fizeram parte da Reforma Francisco Campos. Tal ação foi uma tentativa de modificar o fato de que os alunos do Colégio Pedro II, até o ano de 1931, viviam para traduzir e estudar gramática em um estudo puramente teórico. O artigo confirma o exposto anteriormente, ou seja, que a quantidade de horas dedicadas ao ensino das línguas estrangeiras era insuficiente e bastante aquém da carga horária que outros países dedicavam para o mesmo trabalho. Não obstante, é ratificado, também, que o Método Direto tem apresentado os melhores resultados.

A reportagem (JORNAL DO BRASIL, 1935b) mostrou que não há um método ideal e, mais do que isso, que o surgimento de um método não apaga a existência dos demais. Leão, o maior teórico das línguas estrangeiras da primeira metade do século XX do Brasil, em tempos

de determinação do Método Direto, e considerado um dos pensadores que construiu o programa de ensino, defendeu abertamente a aliança entre os métodos, e lançou uma importante luz sobre a incoerência da determinação do Método Direto como oficial para o ensino das línguas estrangeiras, pregando, no programa, o ensino da gramática, o que comprova que Carneiro Leão prezava pela conciliação do Método Tradicional com o Método Direto.

Não tenho autoridade nenhuma e nenhuma experiência em matéria de ensino, para me pronunciar por uma ou outra corrente, nesta controvérsia. E, na luta heroica, entre os partidários do método direto puro e os que o conciliam com a tradição, a minha atitude será a do rapsodo, a do homerida, que vê de longe a destruição de Troia, mas não combate no arraial de Heitor, nem no arraial de Achilles... Pretendo, mais tarde, compor uma Ilíada formosa, dando aos posteriores a narração dessa pendencia memorável.

Figura 27: Artigo de jornal
Fonte: JORNAL DO BRASIL, 1935b, p. 10

Além de registrar o lançamento do livro de Leão, o *Jornal do Brasil*, na edição do dia 1 de maio de 1936, publicou uma nota sobre o lançamento da obra de Maria Junqueira Schmidt, *O Ensino Científico das Línguas Modernas*, publicado em 1935. Schmidt, antes de escrever a referida obra sobre o ensino de línguas, havia publicado livros didáticos “consagrados pela mídia” (JORNAL DO BRASIL, 1936, p. 14). O jornalista surpreendeu-se com a complexidade com a qual Schmidt abordou o ensino de línguas e chamou atenção para a importância que os estudos sobre metodologia do ensino de línguas tomavam no mundo, uma vez que a autora havia trazido, entre suas referências, 200 obras dessa temática. O jornalista creditou estar a obra em consonância com as mais modernas teorias da psicologia e da pedagogia, no que se refere à educação e à aprendizagem. O texto é finalizado com uma citação retirada da própria obra de Schmidt, e que sintetiza as preocupações da autora sobre o ensino de línguas no Brasil. A autora, ao mesmo tempo que olha para o horizonte, é otimista para com o Método Direto, pois, segundo é destacado, um dos problemas do ensino de línguas no Brasil é a falta de homogeneidade nas classes, aliada a não existência de um método de eleição a ser seguido pelas escolas.

Toda a obra é lançada com grande segurança e dentro das mais modernas leis psicológicas e pedagógicas que presidem à aprendizagem e à educação.

No prefácio lê-se este conceito, que todos subscreverão: "A ineficácia do ensino das línguas no Brasil é devido à falta de precisão e de uniformidade nos objetivos, à penuria do preparo dos professores, à mesquinharia de tempo nos horários, à ausência de homogeneidade nas classes, à inexistência de método no ensino. Todavia, com a adoção oficial do **método direto** e com a fundação da Universidade do Distrito Federal, que veio proporcionar aos professores a oportunidade de uma formação sistemática, pode-se prever um futuro muito mais brilhante e fecundo para o ensino das línguas". — F.

Figura 28: Artigo de jornal com a opinião de Schmidt sobre o Método Direto
Fonte: (JORNAL DO BRASIL, 1936, p. 14)

Encontrar artigos de jornal com o intuito de divulgar o lançamento das obras de Leão e Schmidt, que foram referência para o ensino das línguas vivas na primeira metade do século XX, e que hoje são obras de grande valor para a história do ensino das línguas, é um achado importante, pois estes anúncios comprovam ter havido divulgação e propaganda dessas obras no Brasil, e com avaliações positivas. Esses textos jornalísticos não só tornaram públicos esses livros, como também ouviram os autores e trouxeram o que Leão e Schmidt pensavam sobre o ensino de línguas, o que atesta a importância dada a essas matérias nas décadas de 1930 e 1940.

Recheados de elogios da crítica, as obras desses reconhecidos teóricos brasileiros atestam a necessidade de se aprender as línguas estrangeiras no Brasil e refletem uma preocupação da sociedade da época: como ensiná-las de maneira mais eficaz. Em todas as matérias, o nome Método Direto é abordado e discutido pelos mais importantes pensadores do ensino das línguas vivas da época, no Brasil. Logo, não era de se estranhar a grande quantidade de anúncios de professores que ensinavam Inglês por meio desse método, uma vez que, diante dos relatos de sucesso obtido, os alunos em potencial teriam muito mais interesse em estudar pelo Método Direto, com resultados ditos como comprovados, do que por outros métodos mais

convencionais. Essa prática contribuiu para o aumento da popularidade do Método Direto no Brasil.

O nome Método Direto havia se popularizado no país e encontrava na legislação e nos livros escritos por Leão (1935) e Schmidt (1935) respaldo para se propagar, com a promessa de um ensino natural, mais eficaz, e nem cansativo nem mecânico. Mais do que isso, o Método Direto carregava, indiretamente, o nome dos Estados Unidos. A força do Método Direto pode estar relacionada aos Estados Unidos, pois foi lá que o método, por meio das Escolas Berlitz, deslanchou e se popularizou. A popularidade dessas escolas foi tão evidente nas primeiras décadas do século XX, que foi a Berlitz que Rockefeller recorreu quando precisou de serviços de ensino de línguas. Assim, muitas unidades dessas escolas ainda permanecem em funcionamento por todo o mundo, inclusive no Brasil. A presença das Escolas Berlitz em terras brasileiras é, também, mais uma evidência do fascínio que os Estados Unidos despertavam no Brasil.

A expressão Método Direto carregava consigo ideias de inovação, modernidade e sucesso, além de uma associação direta à imagem dos Estados Unidos e, por esse viés, fica visível a promoção do americanismo. Tal fato pode ser reforçado pela piada presente em *O Cruzeiro* (1947). Em tom de comédia, o leitor é levado a refletir sobre o modo pelo qual o norte-americano aprendeu a Língua Inglesa e, como os estadunidenses são fluentes na língua, a associação com o Método Direto poderia fazer muito sentido, uma vez que este foi sempre associado à ideia de aprendizagem de um idioma de forma rápida e eficaz. Logo, que brasileiro moderno e em busca de conhecimento e poder não iria querer aprender um novo idioma por um método novo e que prometia livrar os alunos das enfadonhas atividades do Método da Gramática e Tradução? E mais, que garantia acesso à língua em ascensão no momento.

Inúmeros professores ofereciam seus serviços de ensino de Inglês, alguns deles nativos e outros brasileiros. Para uns, era importante anunciar que tinham pronúncia britânica/americana, enquanto que outros não destacavam suas formas de falar. Certos anúncios eram simples e breves, outros elaborados, grandes, e com detalhes, como é o caso de alguns, que chegaram a informar seus registros oficiais como professores. Outros não disponibilizavam tal informação, o que torna difícil, dessa forma, saber se essas aulas eram ministradas seguindo-se, ou não, os preceitos do Método Direto. Algumas propagandas, vistas anteriormente nesta seção, no entanto, trazem indícios de que as aulas podem sim ter sido realizadas de acordo com o método prometido, como é o caso do anúncio da ex-professora da Escola Berlitz (*JORNAL DO BRASIL*, 1934c) que, muito provavelmente, fazia uso do Método Direto em sua aula, uma

vez que havia sido treinada nesses moldes pelo maior disseminador das ideias desse método, que foi Maximilian Berlitz. O professor Louis James (JORNAL DO BRASIL, 1940c), diante da minuciosa descrição de seu anúncio, deve, muito provavelmente, ter ministrado suas aulas de acordo com Método Direto.

A maioria dos anúncios, no entanto, apenas mencionava o Método Direto, e isto pode ter sido somente um chamariz para obter aluno e não necessariamente um sinal de que as ferramentas do método foram utilizadas no dia a dia do trabalho. Fato é que ensinar pelo Método Direto em cursos e aulas particulares é mais fácil, em decorrência da quantidade reduzida de alunos e da estrutura de trabalho diferente das escolas. Pelo que foi encontrado nos jornais, aprender Inglês e Francês (ou ainda Alemão ou Italiano) ou, pelo menos, dizer que aprendia pelo Método Direto, “estava na moda”. Essa nova tendência foi resultante da Reforma Francisco Campos, que popularizou o nome Método Direto, uma vez que o primeiro anúncio data do ano de 1933, dois anos depois da reforma.

O estudo dos jornais nos fez perceber que a popularização do nome Método Direto pode ter feito com que houvesse uma multiplicação de anúncios que afirmavam trabalhar por esse novo método. Como o Método Direto aportou em terras brasileiras oficialmente pela Reforma de 1931, que definiu que o modo pelo qual o ensino de língua estrangeira deveria se dar, é necessária uma análise dos materiais empregados pelo professor, de modo que possa ser possível verificar se o método foi realmente empregado na construção dos livros didáticos.

4.2 Os livros didáticos do Método Direto

Ao se preocupar com a história do ensino de Língua Inglesa a partir dos pressupostos da Nova História Cultural, conforme estudos de Chartier (1990, 2009a, 2009b), Burke (2008) e Ginzburg (2001), é evidente a preocupação que se deve ter com o estudo da história da linguagem, do livro, da leitura, e da materialidade da cultura escolar, com a associação do maior número de fontes possíveis para a compreensão da história do ensino, no caso específico, da Língua Inglesa.

Chervel (1990), em *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*, destacou o quanto importante o livro didático é para o estudo das disciplinas escolares, e realçou que, muitas vezes, são as variações no modo pelo qual os conteúdos são dispostos em

certos manuais, que fazem com que novos campos de estudo surjam e, até mesmo, novos métodos sejam estudados. Para o autor,

pouco a pouco, um manual mais audacioso, ou mais sistemático, ou mais simples do que os outros, destaca-se do conjunto, fixa os "novos métodos", ganha gradualmente os setores mais recuados do território, e se impõe. É a ele que doravante se imita, é ao redor dele que se constitui a nova vulgata (CHERVEL, 1990, p. 204).

Munakata (2016), em *Livro didático como indício da cultura escolar*, ao detalhar a importância do livro didático para as pesquisas relacionadas à materialidade da Cultura Escolar, discutiu as noções que devemos ter sobre o livro didático, a cultura escolar e a cultura material, e suas conclusões são relevantes para todos aqueles que pesquisam sobre o livro didático, pois o coloca como ator importante da materialidade da cultura escolar. Assim:

convém lembrar uma obviedade: o livro didático é um objeto dotado de materialidade: papel e tinta. Que não se engane: mesmo quando seu suporte é digital, isso não significa que o livro seja virtual, imaterial; apenas que sua materialidade é constituída de impulsos eletromagnéticos. Coisa, livro não é apenas um conjunto de idéias, valores, sentimentos. É também algo que se vê, que apresenta uma visualidade que precisa ser decodificada. Ter uma coluna de texto é diferente de ter duas colunas. Textos que são intercalados com quadros e boxes requerem decodificação mais complexa (MUNAKATA, 2016, p.133).

Ainda sobre a importância do livro didático, Munakata (2016, p. 123) afirma que ele “é portador dos saberes escolares, um dos componentes explícitos da cultura escolar”. Além disso, o livro didático começou a ser pensado desde o momento em que a escola foi idealizada, o que faz dele uma importante fonte para a compreensão da cultura escolar. Foi o que aconteceu com o Collegio de Pedro II, segundo Santos (2017), uma vez que apenas 20 anos depois da sua criação, Decretos periódicos foram promulgados, com os programas de ensino para cada ano, de modo que, ao lado das recomendações educacionais, obras foram listadas e indicadas para uso.

Não bastava guiar o ensino, o livro didático se constituía em uma das preocupações centrais da legislação. O mesmo é observado com a reforma de 1931, só que, dessa vez, os livros não são nominados. Apesar de não haver a sugestão de que obra utilizar, a importância do material didático é verificada, quando percebemos que a legislação apresenta orientações precisas do que deve conter nos materiais adotados, bem como o tipo de conteúdo e de

metodologia de ensino que devem ser empregados, para que o objetivo estabelecido para a aprendizagem de línguas estrangeiras pudesse ser alcançado.

Nesse cenário, situo o porquê da inserção da análise de alguns livros didáticos de Língua Inglesa. Nesta Tese, investiguei a legislação referente ao ensino de língua estrangeira, de 1931 a 1951, a bibliografia referente ao tema, as impressões de professores que vivenciaram o período aqui destacado, e os conteúdos compartilhados em jornais da época, à luz da Política da Boa Vizinhança e sua interferência em diversas esferas no Brasil que promoveram o sentimento de americanismo no país. Neste momento, é importante inserir a análise dos livros didáticos que circularam no Brasil, entre as décadas de 30, 40 e início de 50 do século XX, e destacar, não apenas os conteúdos apresentados, mas, também, as questões tipográficas e os aspectos físicos dos livros, conforme defendido por Choppin, (2004) no texto *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. Assim, além da função referencial ou pragmática, a função instrumental e a ideológica e cultural, o livro didático deve ser analisado como função documental, por se constituir em fonte rica de documentos textuais e/ou icônicos, importantes para a análise do leitor e do pesquisador. É importante também destacar que, de acordo com o autor, os livros didáticos representavam 2/3 do universo de livros publicados no início do século XX, o que formava, assim, um contingente muito representativo de fonte de pesquisa para a história do ensino das línguas

Em minha Dissertação, defendida no ano de 2015, no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe, realizei um levantamento dos livros didáticos de Língua Inglesa de 1931 a 1961 (ano da publicação da Lei de Diretrizes e Bases, que retirou a obrigatoriedade do ensino de Inglês do currículo secundário) encontrados na Biblioteca Nacional e no NUDOM, Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II.

Dentro do recorte temporal estabelecido, foram localizados 30 livros na Biblioteca Nacional e, desses, apenas um era da década de 30, já no final, em 1939, e havia sido publicado em Portugal. No NUDOM, havia 17 livros, desses, 3 eram dos anos 30, um não foi possível identificar a data e os outros 13 datavam de 1940 a 1961. Se transformarmos isso em porcentagem, pode-se dizer que os livros dessa pesquisa, que datam de 1931 a 1940, correspondem a 11%; de 1941 a 1950, temos 38%; e, finalmente, de 1951 a 1960, 51% (GOMES, 2015). Um aumento considerável, que pode ser ainda maior, quando levamos em consideração que os anos de 38 e 39 já contavam com o Instituto Nacional do Livro e a política de incentivo às edições e ao barateamento dos custos.

Essa é apenas uma amostra dos livros de Inglês que tiveram circulação no Brasil de 1931 a 1961, e um universo muito grande pode ser encontrado à venda em sebos físicos e online. Uma das obras encontradas durante a pesquisa desta Tese chegou a sua 29^a edição no ano de 1955. É possível, então, concluir que o fomento do Instituto Nacional do Livro resultou em um aumento da circulação dos livros didáticos de Inglês. Obviamente, a população também crescia e o número de cidadãos que tinham acesso ao ensino secundário aumentou bastante, como atestou Nunes (1999), ao afirmar que o número de estudantes em 1940 era mais do que o dobro dos alunos de 1930.

Um dos três livros do ensino secundário analisados em minha Dissertação data do final da década de 30 e, consequentemente, deveria estar de acordo com o que prescreveu a Reforma Francisco Campos. Em sua décima segunda edição, o livro escrito pelo padre português Júlio Albino Ferreira, publicado em seu país de origem, tem como título *An English Method* (GOMES, 2015).

O livro já traz na capa duas importantes indicações: a afirmação que fazia uso das transcrições fonéticas, de acordo com o Alfabeto Fonético Internacional, e que estava em conformidade com os programas do Colégio Pedro II. A obra, que tem um total de 406 páginas, é dividida em duas partes. A primeira apresenta as lições de número 1 a 24, mais um index de número 25, e a segunda parte, cujas lições vão dos números 26 a 49, é finalizada com a de número 50, que é um index. As unidades são intituladas de acordo com temas de vocabulário, “como *weather* (clima), *the family* (a família) e *meals* (refeições), juntamente com tópicos gramaticais, tais como *articles* (artigos) e *personal pronouns* (pronomes pessoais)” (GOMES, 2015, p. 93).

A segunda parte da obra segue o mesmo padrão e o livro termina com um glossário com palavras em Inglês e sua tradução, além de alguns outros elementos relacionados ao estudo da gramática: um índice gramatical, um resumo em português dos tópicos gramaticais, uma análise de um verbo regular e sua conjugação em diferentes tempos verbais e, finalmente, uma tabela com os principais verbos irregulares, o que nos mostra o poder que o ensino de gramática ainda exercia na sala de aula de língua estrangeira, pois, não obstante à presença da explicação em Língua Portuguesa das regras, em cada lição, e do sumário inicial, que lista os tópicos gramaticais junto com os temas de vocabulário, o final do livro ainda é recheado de partes dedicadas à gramática. Gramática sempre traduzida para o português, aos moldes do método da gramática e tradução.

Outro livro que merece destaque, e que também foi analisado em minha Dissertação, é a obra selecionada para análise da década de 1940, *English Direct Method First Book*, de autoria de Didia Machado Fortes, Diva Alvres-Pinto, Melissa Stodart Hull, Christiano Augusto Franco, Oswaldo Serpa e Otelo de Souza Reis. A obra foi publicada por J. R. de Oliveira e Cia, empresa instalada no Rio de Janeiro no ano de 1945. Por ter sido publicado em 1945, esperava-se que estivesse sob as orientações delineadas na Reforma Capanema.

A obra encontrada no Nudom data do ano de 1945, está em sua 15a edição, possui 150 páginas e faz parte da série Didática Nacional. Seu público-alvo eram os alunos das segundas e terceiras séries, acredita-se que do ensino ginásial, mas essa informação não está presente no livro. Logo na capa, há a instrução, em inglês, de que essa obra deve ser utilizada com as figuras da série “Pedro II – A e B”, da Sociedade Editora Novos Horizontes Ltda. Tal obra está presente no acervo do Nudom e foi descrita no item 2 desse capítulo, com um livro de gravuras e vocabulário, como o próprio subtítulo dessa obra nos informa (GOMES, 2015, p. 81).

O livro ora se aproxima do definido pelo Método Direto, ora se afasta. As lições são divididas com base em temas de vocabulário e não de tópicos gramaticais e apoiam-se nas figuras, para que o aluno aprenda as novas palavras, o que se coaduna com o método institucionalizado por Francisco Campos e ratificado por Gustavo Capanema. No entanto, peca por não trazer indicações de como realizar o trabalho com a pronúncia, tampouco faz uso dos símbolos fonéticos para esse fim. A gramática, embora abordada de forma enxuta, por vezes faz perguntas que exigem a memorização da função das palavras na frase. Assim, a obra se afina com a legislação que define o Método Direto, ao mesmo tempo que mantém o ensino de gramática.

Os livros do ensino secundário das décadas de 1930 e 1940 analisados em minha Dissertação serão contrastados com os materiais produzidos para o ensino comercial do mesmo recorte temporal, nesta seção.

4.2.1 Curso Prático de Inglês Comercial (1938, 1944, 1949)

Em minhas pesquisas na Biblioteca Nacional e no Nudom, não foram encontrados livros dedicados ao ensino comercial oriundos da década de 1930. Há livros com esses fins somente a partir da década seguinte. A busca por esses materiais, então, foi feita em sebos virtuais. Nestes, a única obra encontrada foi o *Curso Prático de Inglês Comercial*, de autoria

de Acácio Lôbo. O exemplar adquirido data de 1938 e está em sua 8^a edição, tida como “revista e muito melhorada” (LÔBO, 1938, s/n). Em comum com *An English Method* (FERREIRA, 1939), está o seu país de publicação: Portugal. Tal fato nos leva a crer que os livros didáticos de Inglês lusitanos ainda eram comuns no Brasil, pelo menos no período posterior ao da criação do INL.

O livro possui capa dura, miolo costurado e uma capa simples, com título, nome da editora, ano e cidade de publicação e um pequeno símbolo, semelhante a um selo, com as iniciais LCE (Livraria Clássica Editora). O livro, que possui um total de 368 páginas, apresenta, no fundo, um texto com uma outra obra dedicada ao ensino de Inglês da mesma editora/livraria. O material em questão chama-se *Como se fala inglês*, de autoria de A. Barbosa Piçarra. Ao abrirmos o livro analisado, temos uma primeira página com apenas o título da obra. A página seguinte tem somente a inscrição “Imprensa portuguesa – 108, Rua Formosa, 116, Porto. Na página seguinte, ainda não numerada, encontram-se mais dados. Há, nesta página, informações importantes quanto à composição da obra “Compreendendo: Correspondência e conversação, expressões, termos e fórmulas de comércio, bolsa, câmbio, etc.: com um mapa comercial da Grã-Bretanha e Irlanda e um Vocabulário de tôdas as palavras empregadas no livro” (LÔBO, 1938, s/n).

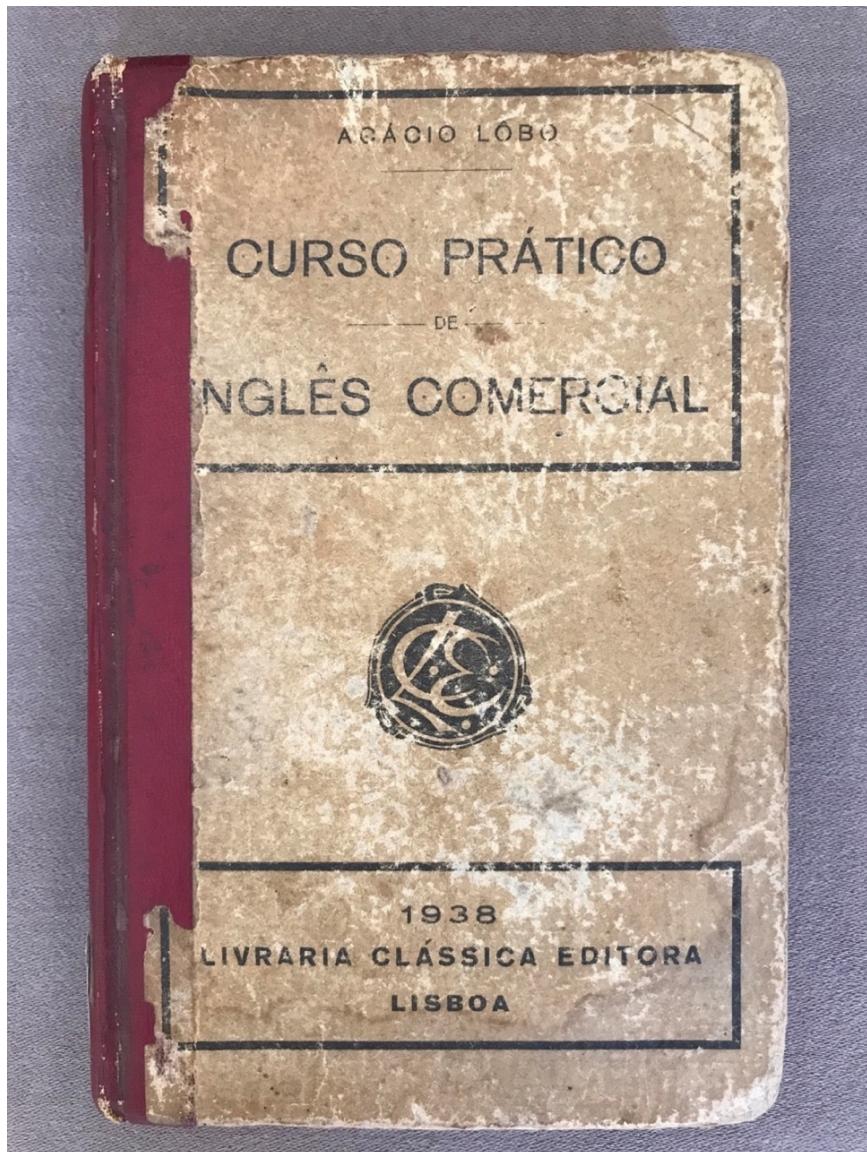


Figura 29: Capa do livro *Curso Prático de Inglês Comercial*.
Fonte: LÔBO, 1938.

O elemento norteador para as práticas do livro *Curso Prático de Inglês Comercial* é a relação comercial com a Grã-Bretanha, embora a década de 1930 seja de início da intensificação do comércio entre Brasil e Estados Unidos. No entanto, diferentemente de *An English Method* (FERREIRA, 1939), que traz, em sua capa, a afirmação de que o livro está de acordo com a legislação brasileira, no livro de Lôbo (1938), não há indicação de que essa obra tenha sido escrita com base nas normas educacionais brasileiras. Entretanto, a facilidade de encontrar diversas edições desse material em sebos online brasileiros, leva-me a crer que ele tenha sim sido usado nos cursos de comércio do Brasil.

Em termos de estrutura e divisão do material, o *Curso Prático de Inglês Comercial* (LOBÔ, 1938) conta com um “Plano de livro”, uma parte dedicada à pronúncia, 50 lições, um

apêndice com abreviaturas comerciais, começos de cartas, fechos de correspondências e frases comerciais. O último segmento da obra traz diversos modelos, como de pedido de emprego e notas promissórias, além do vocabulário listado com sua devida tradução, primeiro em Inglês, com sua palavra correspondente em Português, e depois o oposto. Tem-se, também, um mapa comercial da Grã-Bretanha e da Irlanda e uma lista das cidades mais importantes do Reino Unido e do estado livre da Irlanda.

A primeira parte do livro é intitulada “Plano do livro” e é uma descrição geral da obra pelo próprio autor. Redigida em 1918, possivelmente à época da primeira edição, o Plano do livro descreve o que há de se encontrar em cada lição, a saber:

- 1º - Uma ou mais regras de gramática, devidamente exemplificada.
- 2º - Um exercício para traduzir, sobre assunto comercial, ou de vida prática.
- 3º - Um exercício semelhante àquele, para verter em inglês.
- 4º - Um exercício de conversação em que é apresentada alguma dificuldade gramatical, ou idiotismo da língua inglesa (LÔBO, 1938, p. 5).

Baseado na memorização e tradução, dois elementos contrários ao que advoga o Método Direto, Lôbo (1938, p. 5) acrescentou, no início e fim de cada página, termos comerciais “mais usados” e, junto a eles, sua versão em Língua Portuguesa. Ainda no Plano do livro, a fixação da pronúncia é apontada como uma grande dificuldade para o aprendizado de Inglês, uma vez que há incontáveis exceções às regras estabelecidas. Desta forma, muitos professores preferem tratar da pronúncia na medida em que as palavras surgem, o que, para Lôbo (1938), é cômodo, mas passa longe de ser eficaz. Assim, o autor optou por elaborar um resumo das regras principais e as colocou em um capítulo que antecede as lições. Não havia, entretanto, grandes pretensões com essa seção, mas esperava-se que ela fosse útil para os estudantes.

A seção que sucede o Plano do livro é intitulada Pronúncia, e foi nela que o autor forneceu as regras para os sons das consoantes e vogais. Tal feito foi realizado nas 10 páginas que precedem a etapa das lições do livro. Lôbo (1938, p. 7) iniciou esse capítulo com o porquê de o Inglês ter, “em geral, uma pronúncia difícil de se fixar”, o que pode ser explicado pelas inúmeras exceções, além das variantes regionais e sociais. Dentro dessa parte do livro, há regras para a pronúncia das consoantes e consoantes compostas, vogais e vogais compostas, mas as exceções tomam mais espaço do que as regras expostas, o que justifica a convicção apontada pelo autor sobre a dificuldade em se pronunciar, corretamente, as palavras em Língua Inglesa. Ainda que o professor tenha dedicado algumas páginas para o ensino da pronúncia, ele não fez uso do alfabeto fonético internacional, mesmo estando na Europa, local dos estudos da

Associação Fonética Internacional, o que faz com que este seja mais um diferencial do livro do padre Ferreira (1939), *An English Method*. Ao invés da disponibilização desse alfabeto, as palavras em Inglês são acompanhadas de uma “transcrição” aportuguesada (que não era uma novidade), em uma tentativa de possibilitar o aluno a pronunciar palavras como John (Djón), knife (naife) e three (çri).

Lôbo (1938) demonstrou, ainda, algum conhecimento dos pontos de articulação para a produção dos sons, na tentativa de auxiliar o aluno. No entanto, o livro não trazia componente de áudio, o que fazia do aprendizado da pronúncia, sem um professor, somente pelo estudo do que foi apresentado pelo livro, tarefa quase impossível, até porque pronunciar “çri”, na tentativa de dizer “three”, destoaria muito da palavra real que, dificilmente, seria compreendida. Pode-se, então, concluir que o autor demonstrou alguma preocupação com o trabalho da pronúncia, prova disso é o fato de ter dedicado uma seção de nove páginas para o seu estudo, mas, nitidamente, esse não era um dos pilares desse livro. A formatação do livro demonstra, de forma clara, a importância dada à gramática e à tradução, por meio de práticas com documentos escritos.

Em *An English Method* (FERREIRA, 1939), a pronúncia também ocupou um papel destaque. Diferente da obra de Lôbo (1938), Ferreira (1939) dedicou uma página para ensinar os professores a melhor trabalhar com os símbolos fonéticos, da maneira que o autor considerava eficaz, com a inserção dos símbolos fonéticos. Neste material, após o estudo inicial das lições, era sempre apresentado um diálogo seguido de sua transcrição fonética, sem a tradução, o que demonstra uma valorização maior do trabalho com a parte auditiva. Soma-se, ainda, o fato de existir, em *An English Method* (1939), um disco vendido separadamente e que continha a gravação dos sons trabalhados, ao passo que não há referência sobre a existência de nenhum suplemento de áudio no material de Lôbo (1938).

As 50 lições que compõem o *Curso Prático de Inglês Comercial* (LÔBO, 1938), inteiramente construídas em texto escrito e desprovido de figuras, têm a mesma estrutura e começam com a explicação, em português, de um ponto de gramática (ex. artigos, plural dos nomes, verbo *to have*, pronomes pessoais, sobre as conjunções e etc). As explicações são objetivas, concisas, mas são passadas de maneira completamente descontextualizadas e não há exercícios. O vocabulário é apresentado logo em seguida, nos moldes do antigo Método da Gramática e Tradução: pela apresentação de listas de palavras em Inglês, acompanhadas da “transcrição aportuguesada” e o equivalente em português. O vocabulário engloba desde palavras gerais, como *boy* – garoto e *yesterday* – ontem, como, também, elementos relacionados

ao trabalho com o comércio, tais como *blotting-paper* – papel mata borrão e *costumer* – freguês. Os léxicos são simplesmente listados, sem serem, ao menos, agrupados por temática, tampouco são associados a figuras, uma ferramenta importante em tempos da urgência por um ensino mais intuitivo e de Método Direto. As palavras sequer são oriundas de texto, como se fazia pelo método da gramática e tradução: elas estão aleatoriamente listadas nos capítulos e o aluno deve decorá-las. A partir da 13^a unidade, as lições incorporaram documentos comerciais, tais como carta sobre a visita do cobrador, carta com a reclamação de uma encomenda feita, bilhete postal com o anúncio de um viajante, etc. Esses documentos aparecem depois da explicação da gramática e antes do vocabulário (LÔBO, 1938).

Em seguida, há um texto em Inglês e outro em português sem que conste qualquer instrução de trabalho. Os textos falam de compras, viagens, pagamentos, mercadorias e, ao consultar o sumário, no final do livro, descobre-se que essas partes se intitulam Tradução e Retroversão, o que nos leva a crer que sejam exercícios com textos que serão passados para o português e para o Inglês. As lições são finalizadas com o item Conversação, que não chega a ser um exercício da oralidade de fato, pois apresenta apenas um diálogo, sem a identificação do número de interlocutores, e que traz a tradução das frases ao lado. As lições tentam fazer algum tipo de ligação, principalmente entre as partes finais, embora os tópicos gramaticais nem sempre estejam em consonância com o resto da lição.

Se tomarmos a lição 30 (Figura 163), como exemplo, pode-se perceber que ela tem início na parte dedicada à gramática (LÔBO, 1938, p. 176), com o significado dos verbos *to do* e *to make*, e expressões que fazem uso desses verbos, junto com a disponibilização de um documento, na forma de uma carta, em que se faz uma oferta (idem, p. 179). O vocabulário conta com palavras como *lady* – senhora e *ostrich* – avestruz (idem, p. 180); no texto em Inglês, que sucede o trabalho vocabular, tem-se um parágrafo que fala sobre venda de roupas e penas, com a apresentação de algumas das palavras introduzidas anteriormente (idem, p. 180), e para a retrosversão, os alunos também têm que fazer uso de algumas palavras listadas na atividade de vocabulário (idem, p. 181), levando-se em consideração que a temática da conversação é venda de roupa (idem, p. 182). Nessa lição, com exceção do trabalho gramatical sobre os verbos *to do* e *to make*, que se limitam à parte inicial, o restante possui uma relação estabelecida.

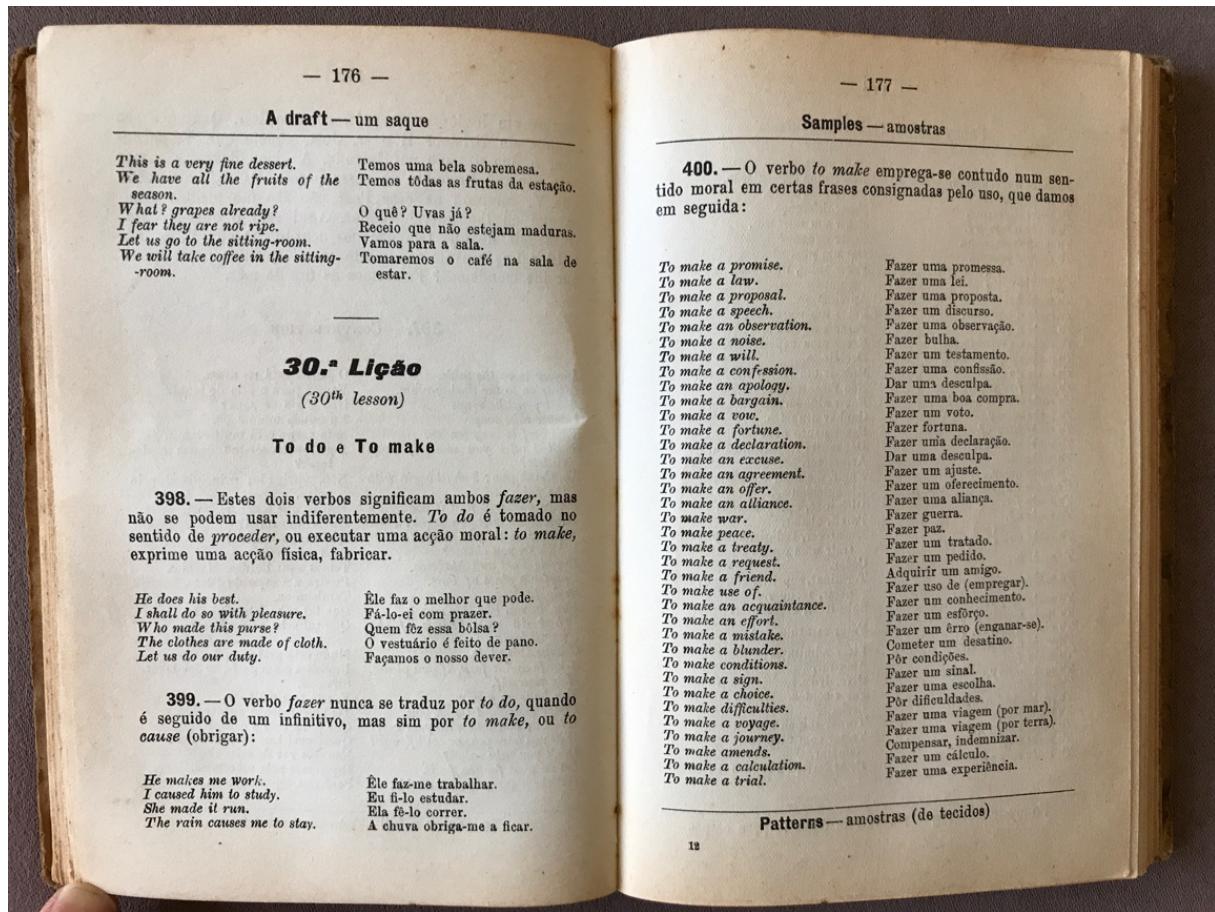


Figura 30: Trabalho gramatical e vocabular em Curso Prático de Inglês Comercial.

Fonte: LÔBO, 1938, p. 176 e 177.

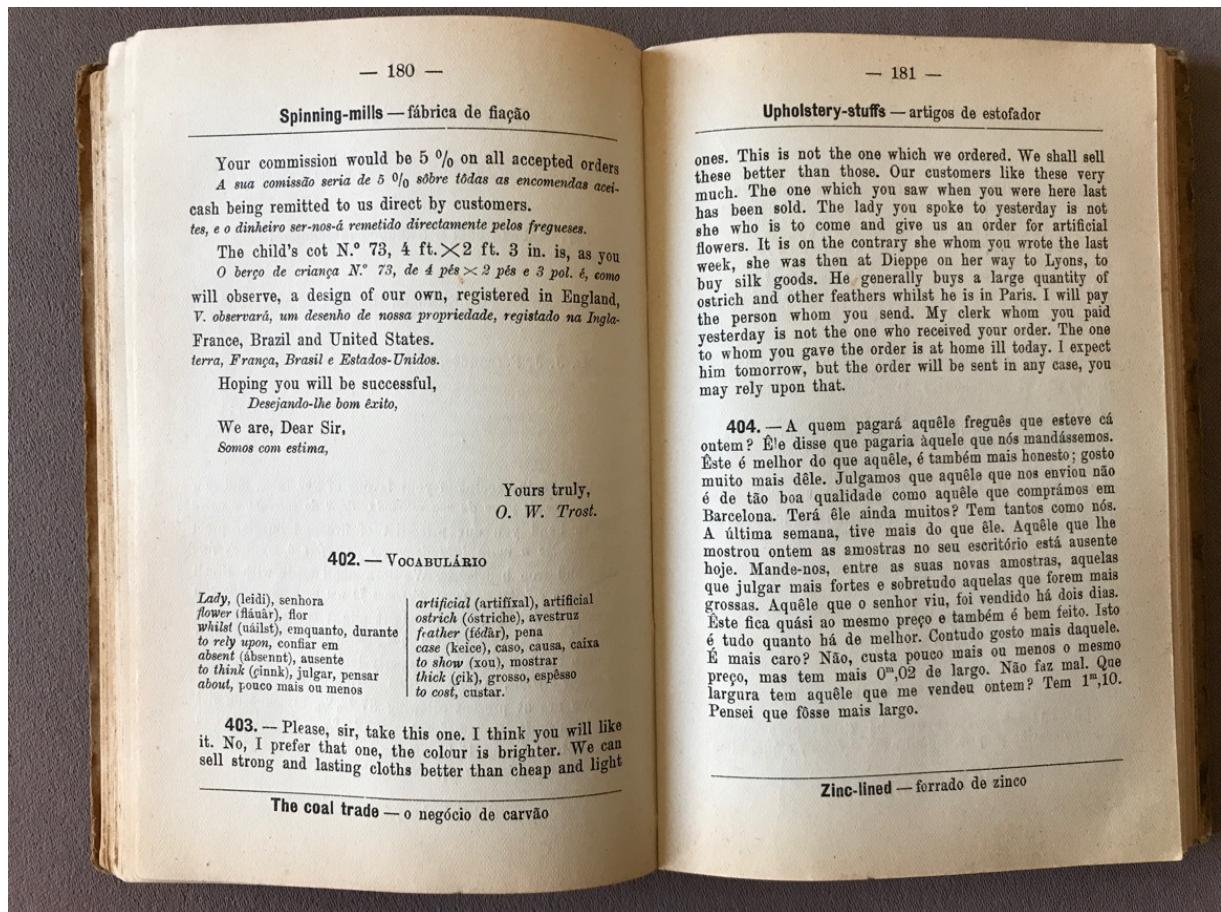


Figura 31: Trabalho lexical e de leitura em Curso Prático de Inglês Comercial.

Fonte: LÔBO, 1938, p. 180 e 181.

A proposta de estudo em torno de unidades temáticas está prevista pelo Método Direto, mas, aparentemente, apenas isso e a seção Pronúncia se alinharam com os preceitos apontados por esse método, uma vez que a abordagem dedutiva escolhida para o trabalho da gramática, por intermédio da exposição de regras, o trabalho de decoreba do vocabulário juntamente com sua tradução, os exercícios de versão para o português e o Inglês, a falta de figuras e a conversação associada à tradução e sem o trabalho da pronúncia estão completamente em dissonância com o Método Direto. É interessante apontar que, em nenhum momento, Acácio Lôbo (1938) afirma seguir tal método, na verdade ele sequer o menciona, mas, para estar em circulação no Brasil pós Reforma Francisco Campos, era de se esperar que o livro tivesse, pelo menos, alguns elementos desse método, seja ele direcionado para o ensino secundário ou comercial. A sua circulação no Brasil se constitui em forte indício de ter sido utilizado em terras brasileiras, mas a adoção dessa obra é, no mínimo, intrigante, já que o Método Direto estava instituído por lei e a obra em questão não apresenta muitas características desse método. O fato da legislação impor o uso do Método Direto no Brasil pode ter feito com que o livro de Ferreira (1939), por exemplo,

seja mais voltado ao Método Direto do que o de Lôbo (1938), já que este último publicou sua obra em Portugal e, portanto, não necessariamente preocupado com as questões do Método Direto, mesmo quando levamos em consideração que essas ideias estavam em voga nos Estados Unidos e na Europa.

Ao término das lições, Lôbo (1938) ainda traz um apêndice com as abreviaturas comerciais mais usadas e suas traduções para o português, modelos de começos e fechos de cartas, e frases comerciais, tudo isso acompanhado da versão em Língua Portuguesa. Há, ainda, modelos diversos de documentos e cartas, um vocabulário Inglês-português, um mapa comercial da Grã-Bretanha e da Irlanda, bem como uma lista com as cidades mais importantes, com o número de habitantes e o(s) produto(s) que comumente comercializavam. O autor chega a dedicar o tópico 516 para a apresentação do dinheiro Inglês (LOBO, 1938, p. 239-240). É interessante perceber que, frente ao estreitamento das relações comerciais e ao crescimento dos Estados Unidos no panorama global, Lobo (1938, p. 244) também dedica um ponto para explicar o dinheiro dos Estados Unidos e assim o faz ao apresentar como os valores são chamados na moeda norte-americana, juntamente com sua tradução e orientações para como escrevê-la.

É inegável que a obra traz informações bastante relevantes e documentos úteis para os que desejassem aprender mais o Inglês escrito comercial, mas, definitivamente, não pelo Método Direto. A habilidade de traduzir documentos parecia ser desejável a um profissional do comércio, uma vez que ele devia lidar com cartas, contratos e outros documentos, como consta na legislação que definiu o ensino comercial (BRASIL, 1942b). Este fato vai de encontro ao que postula o Método Direto, e faz com que a conformidade com esse método seja mais complexa no ensino comercial do que no secundário. Mesmo com o Método Direto oficial no Brasil, as finalidades de ensino não podem ser desconsideradas quando da seleção de um material de ensino, o que faz com que a tradução seja uma ferramenta importante para quem está no ensino comercial.

Para efeito de comparação, e com o intuito de acompanhar as mudanças do único livro destinado ao ensino de Inglês no nível comercial encontrado nos sebos brasileiros da década de 1930, analisei, nesta Tese, um total de 3 edições da obra *Curso Prático de Inglês Comercial*, de Acacio Lôbo. Assim, além da 8^a edição, de 1938, apresento também a 10^a edição, de 1944 e a 19^a de 1949.

No tocante às capas, a análise do exemplar da 10^a edição (LÔBO, 1944) que possuo não foi possível de ser realizada, pois a mesma parece ter sido trocada, em algum momento, por um

dos proprietários, já que se tem apenas uma capa dura sem inscrição alguma. A capa da 19^a edição (LÔBO, 1949) é bastante semelhante à da 8^a edição (LÔBO, 1938), com o nome do autor, título da obra, selo da editora e nome da editora, faltando apenas o ano e cidade de publicação. Diferente da obra de 1938, a de 1949 não apresenta capa dura. Na contracapa da 10^a edição, há a propaganda de 13 obras, que variam desde livros de poesias, como Os Lusíadas, até obras de ensino de línguas, como Inglês, Espanhol, Francês e Alemão. O próprio autor dos livros analisados nesta seção do Trabalho tinha uma obra dedicada ao ensino da Língua Espanhola, *O Espanhol tal qual se fala* – conversação com a pronúncia figurada, o que demonstra que não só no Brasil, mas também em Portugal, o professor de línguas, por vezes, ensinava mais de um idioma. Essa informação corrobora com os achados de Santos (2017), ao analisar o perfil dos professores de Língua Inglesa do século XIX.

O Plano de Curso dos 3 livros é exatamente igual, desde o seu conteúdo a sua tipografia, mantendo, inclusive, a mesma fonte e tamanho da letra, o que faz com que os textos sejam espelhos do primeiro. O mesmo se aplica à parte seguinte ao Plano de Curso, a Pronúncia, que segue inalterada nas 3 edições. Sem alteração no conteúdo, Lôbo (1938, 1944 e 1949) apresenta o conjunto de 50 lições com variações mínimas e mais relacionadas à adequação das mudanças que a língua sofre, como a omissão do acento circunflexo da palavra peso, gafado “pêso” na 8^a e 10^a edições e “peso” na 19^a e “comêço”, assim escrito nas primeiras duas edições analisadas nesta Tese e encontrado como “começo” na última. A palavra emprego também é um exemplo de vocabulário que perdeu a acentuação gráfica na edição 10, de 1949, mas muito pouco mudou de uma edição para outra. A pouca inovação em diferentes edições da mesma obra foi comentada por Chervel (1990). Para o autor,

Em cada época, o ensino dispensado pelos professores é, grosso modo, idêntico, para a mesma disciplina e para o mesmo nível. Todos os manuais ou quase todos dizem então a mesma coisa, ou quase isso. Os conceitos ensinados, a terminologia adotada, a coleção de rubricas e capítulos, a organização do corpus de conhecimentos, mesmo os exemplos utilizados ou os tipos de exercícios praticados são idênticos, com variações aproximadas. São apenas essas variações, aliás, que podem justificar a publicação de novos manuais e; de qualquer modo, não apresentam mais do que desvios mínimos: o problema do plágio é uma das constantes da edição escolar (CHERVEL, 1990, p. 203).

Assim, não é de espantar que três edições do mesmo livro sejam praticamente idênticas, quando até mesmo obras distintas apresentavam conteúdo igual.

4.2.2 Antologia Inglesa (1948)

O único livro de inglês para o ensino comercial que data do período temporal que compreende esta Tese encontrado na Biblioteca Nacional e no NUDOM é o *Curso Prático de Inglês Comercial*, de Acacio Lôbo, edição de 1949, obra já analisada no tópico anterior. Para que a análise pudesse ser mais rica, busquei-a em sebos online e consegui adquirir o livro *Antologia Inglêsa* – quarta série do ensino commercial (curso básico). A obra foi escrita por um importante nome do ensino de Inglês, Oswaldo Serpa.

De acordo com o Dicionário Bibliográfico da Academia Brasileira de Filologia (2012), Oswaldo Pereira Serpa, que viveu entre os anos de 1895 e 1978, foi um dos fundadores da referida academia, tendo ocupado a cadeira de número 31. Ele

foi professor de inglês do Colégio Pedro II, Professor Titular de Língua Inglesa do Instituto de Educação do Rio de Janeiro e catedrático de Fonética Inglesa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Instituto La-Fayette, posteriormente integrante da atual Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ (AZEVEDO FILHO; SILVA, 2012, p. 507).

Detentor de uma extensa bibliografia, Serpa foi autor de livros didáticos, gramáticas e dicionários voltados, em sua maioria, para o ensino de Inglês para brasileiros, mas produziu, também, livros em coautoria com Machado Silva, catedrático do Colégio Pedro II. É importante ressaltar, ainda, que Oswaldo Serpa fez parte da mesma comissão que Carneiro Leão, responsável pela elaboração das orientações para o ensino das línguas vivas no Colégio Pedro II, para a Reforma Francisco Campos. Leão, como professor de Francês, e Serpa, de Inglês. Ambos foram professores dirigentes das línguas vivas, como aponta Doria (1997), o que faz com que a análise de uma obra dele seja de grande importância para a compreensão do ensino de Inglês no Brasil, dentro do recorte desta Tese.

O exemplar analisado nesta Tese encontra-se em sua 2^a edição e foi publicado no ano de 1948. Com apenas 130 páginas, unidas por intermédio de um miolo costurado, foi produzido para ser utilizado na quarta série do ensino comercial. Na capa dura, apenas o nome do autor, o título do livro, a indicação do público-alvo, a editora e a cidade em que foi publicado. Na primeira página, há a repetição do título do livro e a indicação do público-alvo. O verso da página foi construído em branco e a terceira página traz as mesmas informações da capa, com a adição do número da edição, e de estados brasileiros abaixo do nome da editora, possivelmente uma relação dos estados atendidos pela Companhia Editora Nacional. Nesta

página, também consta a informação de que o livro tinha seu uso autorizado pelo Ministério da Educação e Saúde, bem como o número do seu registro, o que faz com que a obra atendesse, assim, ao que havia sido determinado pelo Decreto-Lei 1.006, de 1938, que estabeleceu que todos os livros didáticos do Brasil deveriam passar por análise da Comissão Nacional do Livro Didático e obter aprovação para poder ser publicado (BRASIL, 1939).

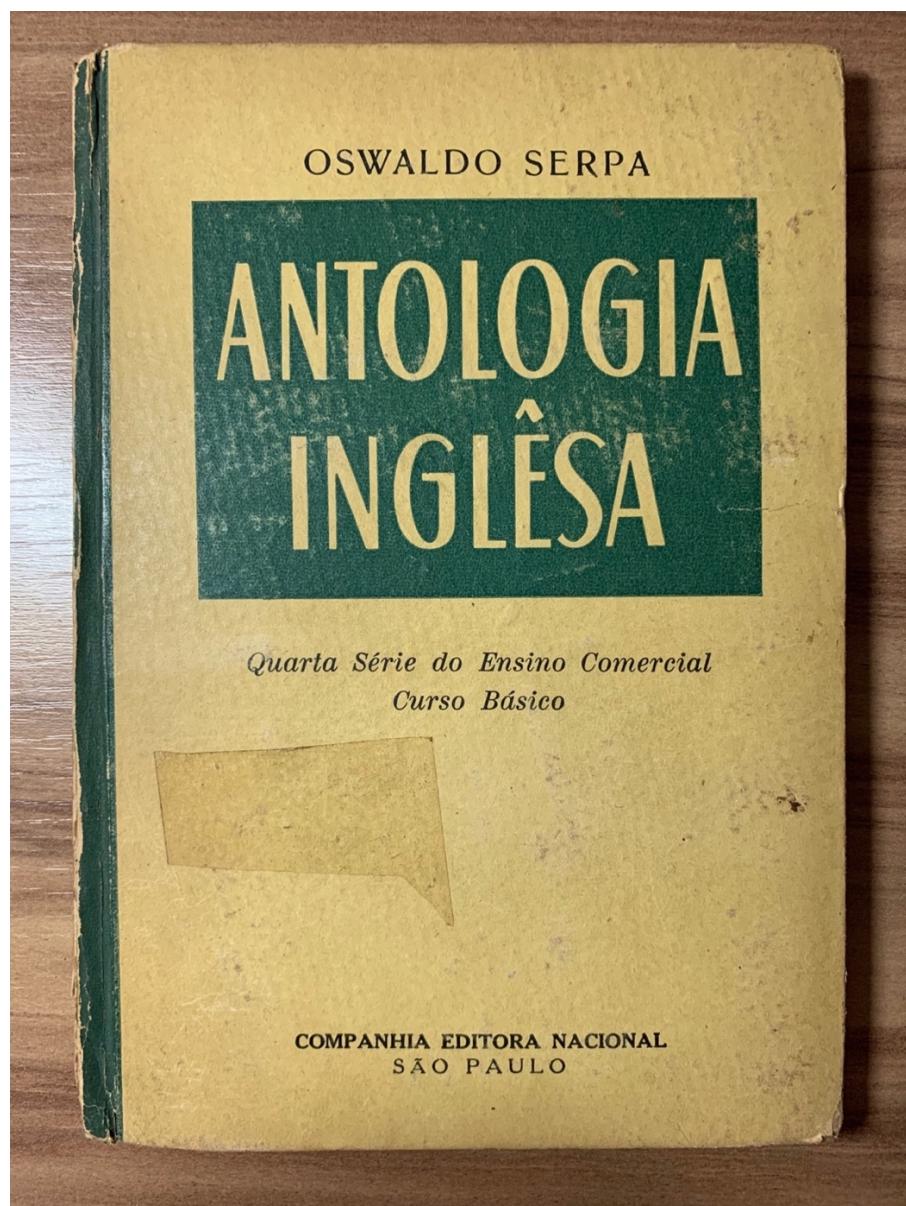


Figura 32: Capa do livro *Antologia Inglêsa*
Fonte: SERPA, 1948.

Duas páginas depois, é apresentado o Programa de Inglês para a 4^a série do curso básico, “LEITURA – Far-se-á e trechos que tenham por assuntos principais a agricultura e o comércio em geral e, principalmente, a geografia econômica do Brasil e dos países de língua inglesa”

(SERPA, 1948, p. 7). Assim, entre as páginas 9 e 123 do livro, tem-se apenas textos curtos, em Inglês, sem tradução, sempre seguidos de 2 letras iniciais que servem como referência e, posteriormente, nas páginas 125 e 126, são relacionadas as obras das quais os textos foram extraídos, na seção Bibliografia. Após a Bibliografia, há apenas o Índice, entre as páginas 127 e 130. Com um total de 99 textos, alguns acompanhados de gravuras e gráficos, os temas são variados, como chocolate, importância do algodão, o futuro da indústria de ferro, couro, o que é comércio, castanhas brasileiras, a consolidação da indústria entre outros. Do mesmo jeito que aborda temáticas do comércio e industrialização brasileira, o livro traz textos também sobre outros lugares do mundo, dentro do mesmo tema, a saber: O vale do sul da Califórnia, Filadélfia, Chicago, Boston, Baltimore, o comércio britânico, Londres, Canadá, Austrália, Índia, e África do Sul, esses últimos países descritos como britânicos.

Ao ser produzido inteiramente em conformidade com o Programa de Inglês, Antologia Inglêsa (SERPA, 1948) exerce, inteiramente, sua função referencial, como prega Choppin (2004, p. 553), ao ser “a fiel tradução do programa”. O que torna claro, desta forma, quais conteúdos, conhecimentos ou técnicas são vislumbradas pelo grupo social que detém o poder, como de valor para ser passado às novas gerações (CHOPPIN, 2004). Logo, fica evidente o alto valor atribuído para a leitura em detrimento do desenvolvimento das habilidades orais na esfera comercial do ensino.

Um dos maiores textos tem como título *A produção de bens diversos* e é inteiramente dedicado aos Estados Unidos. O autor afirma que a variedade de indústrias nos Estados Unidos é quase ilimitada (SERPA, 1948). Em seguida, são apresentados alguns dos diversos produtos industrializados norte-americanos e as especializações das cidades mais desenvolvidas industrialmente, como Nova York, líder na produção de vestimentas.

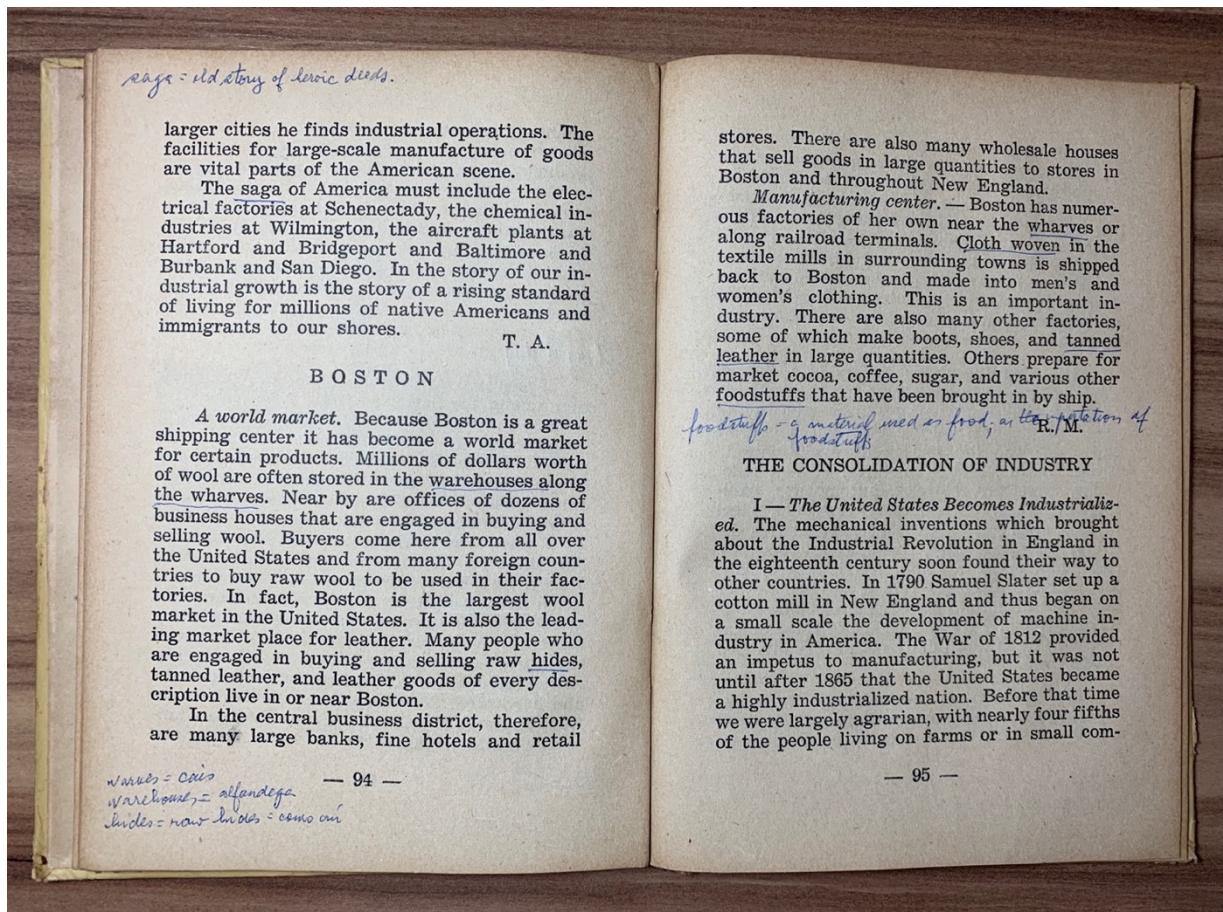


Figura 33: Texto sobre Boston
Fonte: SERPA 1948, p. 94-95.

A obra de Serpa dedicada ao ensino de Língua Inglesa em nível comercial nada mais é do que uma coleção de textos que dialogam com a temática do comércio. Assim, atende ao programa de curso da 4^a série do curso básico, mas, diferente da obra de Lôbo (1949), não traz nenhum trabalho da pronúncia, tal como Fortes et al. (1945), um elemento central no ensino pelo Método Direto.

O poderio de Tio Sam nas relações comerciais pode ser medido pela quantidade de textos que abordam os Estados Unidos na obra de Serpa (1948), entre eles os que abertamente apresentam as cidades e suas potencialidades para o comércio. Esses textos ultrapassam de longe o número de escritos sobre outros países, com a inclusão de tópicos como *A consolidação da indústria*, *A capital do automóvel (Detroit)*, *Como a manufatura tem crescido*. Tal fato apenas legitima a ideia de que os Estados Unidos fornecem os melhores modelos em todos os aspectos que envolvem o comércio e a industrialização, modelos esses que muito facilmente serão internalizados pelos alunos, já que os livros didáticos são excelentes veículos ideológicos, pois,

uma vez que são destinados a espíritos jovens, ainda maleáveis e pouco críticos, e podem ser reproduzidos e distribuídos em grande número sobre todo um território, os livros didáticos constituíram-se e continuam a se constituir como poderosos instrumentos de unificação nacional, linguística, cultural e ideológica (CHOPPIN, 2004, p. 560).

O livro didático veicula ideias e princípios emitidos por motivações diversas e pertencentes ao contexto político, social e cultural em que foi produzido, nesse caso, o estreitamento das relações Brasil e Estados Unidos, frente à perda de poder europeu, no cenário pós-guerra. Ao tratar Tio Sam com tamanha admiração, junto com a Inglaterra e outras colônias Britânicas em seu escopo, a obra *Antologia Inglêsa* (SERPA, 1948) valoriza os países que estiveram do mesmo lado na finalizada Segunda Guerra Mundial e silencia outras nações, o que faz do livro didático algo além de um espelho da sociedade da época, mas uma tela pintada pelo autor, que não exerce a função de mero espectador do seu tempo, mas de agente (CHOPPIN, 2004). Logo, pode-se dizer que são as relações Brasil e Estados Unidos que norteiam o ensino de inglês para a educação comercial na obra de Serpa (1948).

Considerações Finais

A urgência por um método de ensino natural, que fizesse uso de conversas e objetos associados às palavras, em detrimento da memorização de regras, não data do final do século XIX. Esse meio de ensino é defendido por diversos pensadores modernos, como Comenius (2002), em 1632; Locke (1996), em 1693; Rousseau (2012), em 1762 e Pestalozzi (2006), em 1818. Essas são características comuns ao Método Direto, que, no entanto, para a área do ensino das línguas, continha o que havia de mais moderno para a época. Além de estar apoiado pela ciência fonética, era um método que tinha sido pensado como tal, diferente do Método da Gramática e Tradução, que não tinha seus preceitos elencados como método de ensino, até então. Na verdade, há elementos teóricos envolvidos nesse ensino, mas eles só começaram a ser pensados de forma estruturada a partir do século XIX. Antes disso, as práticas de ensino de línguas pelo método clássico eram apenas agrupamentos de técnicas (HOWATT; WIDDOWSON, 2009).

Quando o Método Direto chegou, oficialmente, no Brasil, as escolas Berlitz já existiam há mais de 40 anos e o método desenvolvido por Maximilian tinha se tornado conhecido, com a publicação de sua obra quase 20 anos antes, o que fez do Método Direto algo consolidado, pelo menos em terras norte-americanas e europeias. Prova disso, foi a confiança na sua eficácia, o que fez com que Nelson Rockefeller tenha enviado professores Berlitz para ensinar Espanhol para seus altos executivos na Venezuela. Entretanto, diversos são os fatores que contribuíram para a não efetivação desse método para o ensino de Inglês no Brasil.

Esse modelo de aprendizado, que deveria acontecer de forma mais natural e indutiva, demandava uma elevada carga horária de trabalho em sala de aula, mas, no Brasil, recebeu um número exíguo de horas. Soma-se, a isso, a falta de preparo dos professores para trabalhar com o novo método, e é importante frisar que foi somente na mesma Reforma Francisco Campos, paralelo à institucionalização do Método Direto, que se definiu o processo formativo em nível superior dos professores do ensino secundário. É, também, relevante destacar a resistência dos professores em romper com práticas seculares, que já estavam bastante enraizadas na educação, e eram valorizadas pela sociedade, como a leitura dos clássicos literários, o que precisaria de toda uma mudança no pensamento educacional e cultural, além do fato de que o ensino mais natural exigia um número menor de alunos em sala de aula, de forma a possibilitar o desenvolvimento da oralidade sob a atenção dos professores.

Outra exigência do Método Direto que dificultou sua efetivação foi a necessidade de ter a pronúncia perfeita, e por perfeita se entendia a pronúncia nativa, além do conhecimento dos símbolos fonéticos, o que realmente exigia um maior nível de especialização. Em tempos de ausência e, em seguida, recém-criação dos cursos superiores para a formação de professores, muitos deles eram autodidatas, ou, na maioria das vezes, estrangeiros com domínio da língua, mas sem formação na área. Eram fluentes, mas não necessariamente entendiam dos procedimentos do Método Direto ou de qualquer metodologia de ensino. Assim, não era de se estranhar que, no Brasil, houvesse “a carência absoluta de professores” (CHAGAS, 1957, p. 92) e, os poucos que existiam, deviam reproduzir o que conheciam como prática de ensino dos seus antigos professores, o que perpetuava, assim, o ensino tradicional.

É necessário destacar que a Reforma Francisco Campos, realizada em 1931, e que foi responsável pela definição do Método Direto como o método de eleição para o ensino de línguas vivas, é contraditória. Ao mesmo tempo que determina um método que é contra o ensino da gramática e da tradução, define que, para a aprovação nos exames finais, o aluno deveria ser capaz de traduzir um texto proveniente de uma obra literária, atividade para qual os primeiros anos de ensino de Inglês não treinavam o discente, pois este deveria ser ensinado pelo Método Direto. O mesmo aconteceu na Reforma Capanema, quando o plano de curso de 1942 dizia que o ensino de Inglês no segundo e terceiro ano deveria acontecer por meio de 2 tópicos: exercícios e gramática. Já na quarta série, os temas eram leitura, gramática e outros exercícios (VECHIA; LORENZ, 1998). Logo, nem mesmo na legislação, o Método Direto foi prescrito em sua forma plena, que dirá as práticas de sala de aula e a constituição dos livros didáticos.

Os livros didáticos que circularam no Brasil entre 1931 a 1951, de modo geral, não trabalhavam o Método Direto de acordo com todos os seus princípios norteadores, e eram, em sua grande maioria, uma mistura de algumas práticas intuitivas com o extenso trabalho de gramática, leitura, memorização e recitação, já que a Reforma Francisco Campos, ao mesmo tempo que trazia aspectos do Método Direto, mantinha a inclusão de práticas da gramática e tradução. Se a legislação ainda trazia aspectos dos dois métodos e os autores de materiais didáticos seguiam essa mesma linha, o que exigir dos professores que utilizavam esses livros e estavam tão habituados com o Método da Gramática e Tradução? Não se trata, dessa forma, de uma recusa em seguir as orientações do Método Direto e sim, talvez, de uma decisão por continuar a ensinar da forma que estavam habituados, por não terem internalizado as novas recomendações, ou por terem encontrado brechas na legislação que os permitiam trabalhar como de costume. A fala de Leão (JORNAL DO BRASIL, 1935b) corrobora com a conclusão

de que as ferramentas do ensino tradicional de línguas estavam muito vivas no Brasil, mesmo após a reforma de 31, e o fato dele defender um equilíbrio entre os métodos confirma essa assertiva, já que comprova a coexistência de práticas desses dois métodos no recorte temporal dessa Tese.

No tocante aos livros analisados nesta Tese, ao mesmo tempo que podemos perceber a tentativa de inclusão de algumas características do Método Direto na obra de Lôbo (1938, 1944, 1949), como o resumo das principais regras da pronúncia da Língua Inglesa, os pontos de articulação fonológicos e os tópicos de conversação, percebemos, em Serpa (1948), que a única coisa que remete ao Método Direto é a inclusão de fatos comuns do dia a dia. É importante, no entanto, afirmar que o livro se encontra de acordo com o proposto pelo plano de curso daquele ano, que nada tinha a ver com o Método Direto, de fato. Acredita-se que o que se esperava dos alunos com os textos da obra de Serpa (1948) era que realizassem a tradução dos mesmos, elemento também presente na obra de Lôbo (1938, 1944, 1949).

Romper com uma técnica tão antiga e bem estabelecida, como a tradução, que foi, por muito tempo, valorizada, era, sem dúvidas, muito difícil. Tal ferramenta até podia ser retirada do ambiente escolar do ensino secundário, mas, com certeza, precisaria estar presente no ensino comercial, em que os estudantes eventualmente precisariam traduzir cartas, acordos e documentos. É interessante apontar que Lôbo (1938, 1944, 1949) introduziu o elemento conversação em seu livro, nos moldes da época. Na sua obra, o que se entendia por conversação eram apenas diálogos, acrescentados ao final de cada lição, sem qualquer indicação de atividade, e que, muito provavelmente, seriam lidos em voz alta ou recitados. A conversação, como tida nos dias atuais, principalmente depois da abordagem comunicativa, é a interação entre professores e alunos e uma personalização da comunicação, mas essa visão é recente e não pode interferir no nosso entendimento de cada época, uma vez que a ideia de conversação, então vigente, era a de reprodução de falas sobre temáticas corriqueiras e que poderiam ser temas de diálogos entre amigos ou conhecidos, por isso que quase sempre abordavam assuntos do dia a dia.

Com relação à gramática, cujo ensino das regras não deveria acontecer, segundo os preceitos do Método Direto, em Lôbo (1938), ela não só é apresentada com todas as suas regras e em Língua Portuguesa, como a ela é dada a importância de iniciar as lições que são denominadas com base no assunto a ser abordado. Tais achados validam a ideia de que os elementos que dão o nome ao Método da Gramática e Tradução continuavam muito presentes na sala de aula. Assim, pode-se perceber que no livro dedicado ao ensino comercial da década

de 30, analisado nesta Tese, há, sim, alguns elementos do Método Direto, mesclados a ferramentas do Método da Gramática e Tradução. No que diz respeito ao material produzido para a educação comercial da década de 40, estudado aqui (SERPA, 1948), o Método Direto foi completamente esquecido.

A coexistência de elementos típicos do novo Método Direto e do antigo Método da Gramática e Tradução nos livros analisados nesta Tese pode ser explicada ao percebermos que um método não desaparece quando da criação de um novo e eles coexistem, pelo menos, por um tempo. No século XX, diversos métodos para o ensino de Inglês foram criados, o que faz com que a total assimilação de um por vezes não tenha sido viabilizada. O Método Audiolingual, que foi desenvolvido cronologicamente logo após o Método Direto, chegou ao Brasil na década de 1950, apenas 20 anos depois da chegada do primeiro. Além disso, o Método Direto lutou contra elementos fortemente enraizados na sociedade, que eram a leitura dos clássicos literários e a tradução, juntamente com uma série de dificuldades, como a falta de professores, turmas grandes e a carga horária reduzida. Assim, a sociedade brasileira não viu, com o passar dos anos, a total aplicação do Método Direto nos livros didáticos destinados ao ensino secundário, diferente da gradual tomada de campo esperada por Chervel (1990).

Celani (STEVENS & CUNHA, 2003) fez um relato muito informativo sobre o seu aprendizado de Inglês na década de 1930 e que corrobora com a teoria de que o Método Direto não saiu do papel no Brasil:

Comecei a aprender a língua inglesa em 1936, na 2^a série do antigo ginásio. Era disciplina obrigatória do currículo, naquela época rigorosamente determinado pelo Ministério da Educação. Meu professor era um engenheiro formado nos Estados Unidos, e, portanto, com bom domínio da língua. Não tinha formação específica em ensino de línguas estrangeiras e, provavelmente, repetia os mesmos procedimentos de quando, na escola brasileira, tinha aprendido o inglês: leitura em voz alta pelo professor, repetição pelos alunos, tradução do texto e, em seguida, exercícios de gramática de alguma maneira ligados ao pequeno texto, escrito especialmente para praticá-los. O programa era, também, rigorosamente determinado pelo Ministério da Educação e o livro didático tinha de ser submetido previamente para aprovação. A primeira parte começava com o artigo e terminava com a interjeição; a segunda parte tratava da sintaxe. A diferença entre o programa da 2^a série e o da 5^a série, a última do curso ginásial, consistia apenas em o que era descrito “aumento gradativo da complexidade dos textos”. Na 5^a série isso foi concretizado em um livro chamado *Estrada Suave*. Não me recordo nem do nome do autor nem do da editora (STEVENS; CUNHA, 2003, p. 273-274).

Por meio desse texto, é possível perceber que, 5 anos após a institucionalização do Método Direto, os estudantes continuavam a aprender por intermédio da tradução e da leitura

de textos, como pressupostos para o ensino gramatical, e pelos consequentes exercícios de gramática. Em sua fala, fica evidente, também, que a organização do material não se dava por temas do dia a dia, como prescrevia o Método Direto, mas por pontos gramaticais, e que esse continuava a ser o cerne no ensino de Inglês. Além disso, nota-se o alto controle que o Ministério da Educação e Saúde tentava exercer sobre o ensino e a atenção voltada para o livro didático, que culminaria, no ano seguinte, na criação do órgão regulador desses materiais, que foi o Instituto Nacional do Livro.

Mais adiante, em sua fala, Celani descreveu como aprendeu Inglês por intermédio de aulas particulares na sua casa, com uma professora de pai alemão e mãe inglesa, nascida na Alemanha. O relato das aulas se assemelha muito mais ao que pregava o Método Direto, já que as aulas, que aconteciam 3 vezes por semana, eram baseadas em constantes conversas, às vezes com apoio de material escrito, às vezes não, sobre os mais variados tópicos, como filmes, produção de linho e eventos políticos e culturais de São Paulo (STEVENS; CUNHA, 2003). Dessa maneira, continuava, assim, o aprendizado da língua estrangeira limitado aos que podiam ter professores particulares em suas casas, tanto para aulas individuais quanto para pequenos grupos, provenientes das classes mais abastadas, ou seja, aqueles que tinham condições de investir na educação dos seus filhos.

Uma importante informação referente ao estudo de Inglês e que refuta a ideia do ensino pelo Método Direto, no ensino secundário regular, presente no texto de Celani, está na indicação do livro utilizado por ela na quinta série: *Estrada Suave*. Santos (2017) analisou esse material, escrito em 1885, muito antes da determinação do Método Direto como de eleição para o ensino das línguas vivas, e concluiu que, apesar de defender, em seu prefácio, um ensino indutivo, o livro em questão não apresenta nenhuma atividade proposta para o ensino de Língua Inglesa de forma indutiva, apenas uma seleção de textos que privilegiam a boa moral, como tantos outros publicados desde o século XVI.

O relato de Celani (STEVENS; CUNHA, 2003) auxilia-nos a perceber o modo pelo qual as aulas de Língua Inglesa, em sua casa, eram conduzidas pelo Método Direto, mas, igualmente interessante é o fato de que seu pai, grande incentivador de seus estudos, era antiamericano. Ironicamente, mesmo sem afinidade com o Inglês, tampouco com os aspectos culturais e políticos dos Estados Unidos, ele resolveu que as duas filhas deveriam aprender Inglês, por acreditar que essa seria a língua do futuro.

A questão do antiamericanismo, presente em discursos como os encontrados nos sambas brasileiros, cuja análise das letras realizada nesta Tese demonstrou ser essa uma arte

nacionalista e, por consequência, antiamericanista por excelência, bem como a gravura de Di Cavalcante e textos de Sérgio Buarque de Holanda, fazia com que a Língua Inglesa ainda fosse vista, principalmente pela elite do Brasil, como idioma sem cultura. Aos poucos, a ideia de que os Estados Unidos da América eram uma nação modelo, para a qual o Brasil deveria olhar e se espelhar, tomava conta do imaginário da sociedade brasileira e aumentava a demanda pelo ensino de Inglês no país. Este fato nos faz perceber que nem o antiamericanismo foi capaz de barrar a língua de Tio Sam, e muito disso graças ao investimento maciço do governo estadunidense e da iniciativa privada, como a Fundação Rockefeller, nas ações da Política da Boa Vizinhança, não apenas no Brasil, mas na América Latina.

Com o amigo brasileiro à frente do Birô Interamericano, o milionário Nelson Rockefeller, as relações Brasil-Estados Unidos foram alteradas de tal maneira que a Inglaterra reconheceu que era impossível os brasileiros não cederem aos encantos de Tio Sam (MOURA, 1995). E com diversas esferas de trabalho, o Birô Interamericano agiu pelos vieses da ciência, tecnologia, entretenimento, educação, saúde e informação, para forjar um sentimento de solidariedade hemisférica e defender os interesses bélicos e hegemônicos de Washington e disseminar uma ideia de amizade e reciprocidade entre vizinhos. Assim, a Disney encantou o Brasil e a Coca-cola chegou às mesas dos brasileiros, enquanto eles viajavam nas ondas dos rádios da NBC e CBS ou liam a *Reader's Digest*. O sentimento de antiamericanismo e a repulsa pelos Estados Unidos foram, aos poucos, tornando-se admiração. O episódio do retorno de Carmen Miranda ao Brasil, em 1940, mostra que a identificação com os Estados Unidos era mais comum entre as camadas menos favorecidas socialmente, ao passo que a elite, tradicional e admiradora da Europa, torcia o nariz para o americanismo, chegando a rechaçar a cantora. Logo, a recepção dos produtos estadunidense era boa pelo povo que via neles um ar de modernidade.

A dualidade entre americanismo e antiamericanismo foi um tópico que, sem dúvidas, estava no auge no contexto da II Guerra Mundial, os anos antecessores e sucessores. Embora o nacionalismo de Vargas também tenha sido forte e a recusa por parte da elite de abandonar o modelo europeu, é importante afirmar, também, que a relação com os Estados Unidos trouxe desenvolvimento para o Brasil. Fatores como a oportunidade dos intercâmbios científicos dos brasileiros que foram para os Estados Unidos, o grande contingente de intelectuais, professores e cientistas que vieram para cá em missões, os livros recebidos, o suporte na área de saúde, entre outros, impactaram positivamente o Brasil. É necessário balizar essa imagem de unicamente maléfica, e ponderar, de maneira crítica, sobre as perdas e ganhos dessa relação.

Afinal, as trocas culturais, mesmo que não em uma balança de igualdade, geram impactos para todos os participantes.

Nesse interim, não podemos deixar de falar do símbolo brasileiro no mundo dos desenhos animados: o alegre personagem Zé Carioca, inspirado em uma das aves símbolos do Brasil, o papagaio. Pode-se dizer que essa foi uma tentativa generalista de possibilitar o desenvolvimento do sentimento de identificação entre o povo brasileiro e o admirado universo da Disney. Por meio da sua figura estereotipada de malandro carioca, que sabe aproveitar a vida, os brasileiros acharam algum elo com os Estados Unidos na sétima arte. Logo, é possível considerá-lo o maior símbolo “brasileiro” em tempos de Política da Boa Vizinhança, uma jogada estratégica de Walt Disney, que visava possibilitar a união das Américas, não somente por conta da II Guerra Mundial, mas, também, pela ascensão do imperialismo norte-americano. Desta forma, as ações da Disney, por meio de Zé Carioca, atuaram em uma via de mão dupla, em que, por intermédio de um personagem carismático, imagens do Brasil e de outros países da América Latina puderam ser levadas para os Estados Unidos. É importante destacar, no entanto, que Zé Carioca foi também um dos promotores do americanismo em terras brasileiras. Nossa imagem, contudo, nunca foi de igual desenvolvimento, uma vez que continuávamos a ser vistos como rurais, atrasados, entregues aos prazeres mundanos e frequentemente associados à figura feminina, fato este reforçado pelos filmes de Carmen Miranda, que retratavam sua beleza e gingado associados ao seu cômico sotaque latino, e à sua imagem.

Assim, ao lado do simpático papagaio, a imagem de Carmen Miranda também tinha o papel de ser uma ponte entre os brasileiros e os estadunidenses. Carmen falava aos brasileiros a partir do glamour de Nova York e vendia de tudo, até pasta de dente. Ter alguém com quem se identificar na tela do cinema era importante para fomentar uma sensação de amizade e de acessibilidade, afinal nossos países eram amigos de verdade e nós éramos bem-vindos em sua terra, certo? Muito embora os Estados Unidos fossem o padrão de desenvolvimento e modernidade, havia uma bela mulher que dançava e mostrava a felicidade do povo brasileiro, mesmo que isso custasse a venda da imagem de um Brasil exótico. Além disso, tanto Carmen Miranda quanto Zé Carioca falavam Inglês e mostravam que falar a língua de Tio Sam permitia viver as magias do *American way of life*. Não é à toa, que foi na década de 1930 e 1940 que grandes cursos de Inglês que existem e são fortes até hoje, como a Cultura Inglesa e o Ibeu, abriram suas portas.

Falar Inglês começou a ser considerado como “necessário” para o acesso a produtos de alta qualidade e ao mundo moderno, e para que a linguagem do cinema fosse cada vez mais

próxima. Uma finalidade de ensino foi criada com a Política da Boa Vizinhança, a de que era importante se comunicar e, consequentemente, estreitar os laços com os nossos “vizinhos”, que se mostravam tão solícitos em nos ajudar. E, se a comunicação era tão importante, nada mais justificável do que se investir em um método que possibilitasse o desenvolvimento da oralidade, em detrimento do que até então se fazia e que, quando muito, ajudava os alunos na decoreba de listas de verbos e vocábulos. Nesse aspecto, o sentimento de antiamericanismo foi uma pedra no sapato do Inglês, mas as ações de Washington eram por demais intensas para impedir o seu crescimento.

Como pudemos perceber, a política de Tio Sam, para o Brasil, nas mais diversas áreas, como a educação, o entretenimento, a ciência e a alimentação, atuou como elemento propagador da Língua Inglesa de maneira indiscutível. É dos anos 30 e 40 a guinada do Inglês rumo à tomada do prestígio do Francês nas décadas seguintes, no Brasil.

Os reflexos da americanização do Brasil podem ser vistos, facilmente, na rotina atual do povo brasileiro, que veste camisetas com dizeres em Inglês, às vezes sem saber o que significa, usa calça jeans, mesmo em um clima tropical, toma Coca-Cola, uma bebida de gosto artificial e que nada tem de saudável, quando comparada à infinidade de frutas presentes no Brasil, sonha em ir para a Disney e lota os cursinhos, preferencialmente com professores que tenham sotaque parecido com o de alguma região dos Estados Unidos, em busca do aprendizado da Língua Inglesa, que está carregada de um capital cultural que o Francês outrora possuiu.

Para além do que está amplamente exposto nos costumes do brasileiro, de acordo com o site Hoje em Dia, no ano de 2018, uma marca de moda praia brasileira, chamada Água de Coco, lançou uma coleção diretamente relacionada à Política da Boa Vizinhança. Chamava-se “Brasil com Z”, em uma clara menção à americanização do Brasil, e com peças com estampas divididas em categorias, como *Baiana, Disney Samba e Aquarela do Brasil*. Ao lado do Mickey, aparece o nosso representante de Walt Disney, Zé Carioca, e cenários de cartões postais do Rio de Janeiro, como os Arcos da Lapa. O lançamento da coleção aconteceu com um desfile em que uma cantora brasileira vestiu roupas à la Carmen Miranda, em uma nítida referência aos símbolos que foram utilizados e reforçados durante a política da Boa Vizinhança.

Logo, as relações Brasil-Estados Unidos provaram ser muito intrincadas para se realizar uma análise da legislação, dos livros e dos jornais sem que tivesse sido feita uma associação desses elementos com o estudo da intensa campanha de Washington de promoção do *American way of life* e da Língua Inglesa, principalmente quando levamos em consideração que os Estados Unidos foram um dos maiores propagadores do Método Direto pelo mundo. Porém, se

por um lado o Inglês se disseminava rapidamente, o mesmo não pode ser dito das diretrizes para o seu ensino, já que o Método Direto, institucionalizado no Brasil apenas em 1931, não teve força para lutar contra práticas tão bem estabelecidas, como a tradução, leitura de clássicos literários e memorização de regras gramaticais e vocábulos. Tampouco teve estrutura em termos de quantidade de alunos por sala, preparo do corpo docente e carga horária suficiente para o desenvolvimento de um método de ensino natural. O dia a dia da escola não dá conta de seguir decretos e leis que não são assimilados pela sociedade que, nesse caso específico, não estava pronta para enxergar a literatura como meio de cultura fora da sala de aula, tal qual pregava o Método Direto. Logo, a sobrevida do Método Direto se deu apenas na inserção de algumas características nos seus livros, muito mais do ensino secundário do que do comercial, já que este impunha uma dificuldade ainda maior pelo seu caráter dependente da tradução.

No entanto, nos jornais, o termo Método Direto era um chamariz para os alunos, por ser sinônimo do novo, do moderno, do eficaz e, por isso, não faltaram anúncios que oferecessem aulas por esse método, que também foi colocado em prática em cursos de línguas do país. Além disso, ele estava diretamente vinculado aos Estados Unidos, por ter sido esse o país que o disseminou no mundo, o que aumentou ainda mais o valor atribuído ao termo Método Direto. Esse método estava presente nos jornais em variados tipos de texto, desde anúncios e piadas a resenhas de livros dedicados ao ensino de línguas estrangeiras. Os artigos escritos para promover as obras de Schmidt (1935) e Leão (1935), juntamente com suas entrevistas, movimentaram as páginas do *Jornal do Brasil* e mostraram que o Método Direto para o ensino de Inglês esteve na boca do povo nas décadas de 30 e 40, assim como estavam os sambas, nos quais pode-se perceber uma luta por uma ideia de brasilidade e pela Língua Portuguesa, que, para alguns segmentos da população, estavam “ameaçadas” pela cultura e língua hegemônicas estadunidense.

O *boom* do Método Direto passou, mas deixou sua contribuição no que diz respeito à valorização da oralidade no ensino de Língua Inglesa. O Brasil se encantou pelos Estados Unidos e o Inglês ascendeu, enquanto o povo cantava:

Chegou a hora dessa gente bronzeada mostrar seu valor
 Eu fui a Penha, fui pedir a padroeira para me ajudar
 Salve o Morro do Vintém, pendura a saia eu quero ver
 Eu quero ver o Tio Sam tocar pandeiro para o mundo sambar (VALENTE, 1940).

REFERÊNCIAS

1. Bibliográficas

- ABREU, Alzira Alves de. (Coord.). **Dicionário histórico-biográfico brasileiro da primeira república 1889 – 1930**. Editora FGV, 2015. In: <http://editora.fgv.br/dicionario-historico-biografico-da-primeira-republica-1889-1930->. Acesso em 15/09/2017/
- ABREU, Marcelo de Paiva. O processo econômico. in **História do Brasil Nação: 1808-2010**. Volume 4 Olhando para dentro 1930-1964. Direção Lilia Moritz Schwarcz. Editora Objetiva. Rio de Janeiro, 2013.
- ANDERSON, Benedict R. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. Tradução: Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ARAÚJO, Cristina. A Reforma Antônio Carneiro Leão no final dos anos de 1920. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 19, p. 119-136, jan./abr. 2009.
- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1996.
- AZEVEDO et al. O manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584.
- AZEVEDO FILHO, Leodegário A de.; SILVA, José Pereira da (Org.). **Dicionário Bibliográfico da Academia Brasileira de Filologia**. Rio de Janeiro: ABRAFIL, 2012.
- BARBOSA, Ruy. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública (1883)**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e saúde, 1946 (Volume X, tomo II das Obras completas de Rui Barbosa).
- BERLITZ, M.D. **Método Berlitz para la enseñanza de idiomas modernos: parte española**. Nova York, Berlitz, 1912. Disponível em:
<https://archive.org/details/mtodoberlitzpar01collgoog>. Acesso em 06 abril de 2017.
- BEVILAQUA, Aluisio Pampolha. John Dewey e a Escola Nova no Brasil. **Ciência e luta de classes digital**. Ano I Vol.1 N°1, 2014.

BRANDÃO, Zaia. **A Intelligentsia educacional:** Um percurso com Paschoal Lemme por entre as memórias e as histórias da Escola Nova no Brasil. Bragança Paulista: IFAN-CDAPH, EDUSF, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Traduzido por Fernando Tomaz. Lisboa: DIFEL, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüísticas.** São Paulo, Edusp: 1999.

BORDIEU, Pierre. **Meditações Pascalinas.** Traduzido por Sergio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Tradução: Sergio Goes de Paula. 2. Ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CALKINS, Norman Alisson. **Primeiras lições de coisas.** Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886.

CAMPBELL, Courtney Jeanette. Imperialismo linguístico: a história do ensino de inglês no Recife (1946-1971). Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Pernambuco.
Programa de Pós-Graduação em Educação. Recife, 2008.

CAMPOS, Francisco. **O Estado nacional:** sua estrutura, seu conteúdo ideológico. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2001.

CAMPOS, Francisco Luis da Silva. **Pela civilização mineira.** Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1930.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde Nacional e Fôrma Cívica:** higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista-SP, EDUSF, 1998.

CASTRO, Ruy. **Carmen - uma biografia.** Companhia das Letras: São Paulo, 2005.

CHAGAS, R. Valnir C. **Didática especial de línguas modernas.** Companhia Editora Nacional: São Paulo, 1957.

CHAGURI, Jonathas de Paula. Antônio Carneiro Leão e a reforma das línguas estrangeiras no ensino secundário brasileiro. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Maringá.
Programa de Pós-Graduação em Educação. Maringá, 2017.

CHARTIER, Roger: **A história cultural entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009a.

CHARTIER, Roger. **As origens culturais da Revolução Francesa**. Tradução de George Schlesinger. São Paulo: Editora da Unesp, 2009b.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177- 229, 1990.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte.

Educação e Pesquisa - Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo, Universidade de São Paulo, v. 30, n. 3, set./dez. 2004.

CLIFTON, Ebenezer. **Manual of conversation with models of letters for the use of travellers and students**: English-Portuguese. Rio de Janeiro: Editora Garnier, 1859.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**. Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

DEWEY, John; DEWEY, Evelyn. **Schools of To-morrow**. New York: E. P. Dutton & Company, 1915.

DEWEY, John. **Democracy and education**: an introduction to the philosophy of education. New York: The Macmillan Company, 1930.

DEWEY, John. **Experience and Education**. New York: Touchstone, 1938.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 14º edição. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

FERREIRA, Júlio Albino. **An English Method**. 12ª ed. Porto: Costa Cabral, 1939.

FERRO, Marc. **Cinema e história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FRANCO, José Eduardo (dir). **Dicionário dos Antis**: a cultura portuguesa em negativo. Lisboa: Imprensa Nacional, 2019.

FREITAG, B.; COSTA, W.F.; MOTTA, V.R. **O estado da arte do livro didático no Brasil**. Brasília: INEP/REDUC, 1987.

GARCIA, Tania da Costa. **O “it verde e amarelo” de Carmen Miranda (1930-1946).** São Paulo: Annablume, Fapesc, 2004.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes:** o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, Emblemas, Sinais. Morfologia e história.** 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p. 143-179.

GOMES, Angela de Castro Gomes. O Brasil é uma terra de amores... in **História do Brasil Nação:** 1808-2010. Volume 4 Olhando para dentro 1930-1964. Direção Lilia Moritz Schwarcz. Editora Objetiva. Rio de Janeiro, 2013.

GOMES, Rodrigo Belfort. Inglês ao alcance de todos: a instituição do método direto para o ensino de línguas no Brasil (1931-1961). Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Sergipe. **Programa de Pós-Graduação em Letras,** São Cristóvão, 2015.

GOUIN, Francis. **The art of teaching and studying languages.** 2nd edition. New York: Charles Scribner's Sons, 1892.

GRAMSCI, Antonio. **Americanismo e Fordismo.** São Paulo: Editora Hedra, 2011.

GREENE, G. W. **Ollendorff's new method of learning to read, write and speak French language:** first lessons in French. New York: D. Appleton & Co, 1850.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no Brasil.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural na pós-modernidade.** São Paulo: DP&A, 2011.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil – sua história.** 2^a edição. Tradução: Maria da Penha Villalobos, Lório Lourenço de Oliveira e Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

HERNANDEZ, Pablo Santos Ribeiro. Cinema e política da Boa Vizinhança: a expedição de Walt Disney ao Brasil. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. **Programa de Pós-Graduação em História.** Rio de Janeiro, 2015.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Cobra de vidro.** São Paulo: Perspectiva, 2012.

HORTA, José Silvério Baía. **O hino, o sermão e a ordem do dia:** regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

HORTA, José Silvério Bahia. **Gustavo Capanema.** Editora Massangana: Recife, 2010.

HOWATT, Anthony Philip Reid; WIDDOWSON, H. G. **A history of English language teaching.** 2^a ed. Oxford: Oxford University Press, 2009.

JUCÁ, Ricardo Westphalen de Queiroz. A língua inglesa no ensino secundário brasileiro. Dissertação de Mestrado – Universidade Tuiuti do Paraná. **Programa de Pós-Graduação em Educação.** Curitiba, 2015.

KARNAL, Leandro; PURDY, Sean; FERNANDES, Luiz Estevam; MORAIS, Marcus Vinícius de. **História dos Estados Unidos** – das origens ao século XXI. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

KUBITSCHEK, Juscelino. **Meu caminho para Brasília.** Volume 1. São Paulo: Bloch Editores, 1974.

LARSEN-FREEMAN, Diane; ANDERSON, Marti. **Techniques and principles in language teaching.** Oxford: OUP, 2011.

LEÃO A. Carneiro. Justificação apresentada ao Exc. Sr. Dr. Gennaro Guimarães, secretário da Justiça e Negócios Interiores, em dezembro de 1928. In: PERNAMBUCO. Governo do Estado. **Organização da educação no Estado de Pernambuco:** justificação, lei organica, explicações e commentarios, opinião de associações e da imprensa. Recife: Imprensa Official, 1929a. p. 7-33.

LEÃO. A. Carneiro. **O ensino das línguas vivas:** seu valor, sua orientação científica. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

LEÃO, A. Carneiro. **Visão Panorâmica dos Estados Unidos.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1950.

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. **História:** novos problemas. 2^a ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 2008.

LEITE, Sidney Ferreira. **Walt Disney:** política e indústria do entretenimento. **Revista Communicare.** Vol. 2. N. 1. 2002.

LEITE, Sidney Ferreira. Um pouco de malandragem. **História viva**. Ed. 30 de abril de 2006. Disponível em: <http://www2.uol.com.br>. P. 389-399. Acesso em: 8 out. 2018.

LIMA, Geraldo G. de. A Reforma Francisco Campos (1927/28) em Minas Gerais e a introdução da disciplina História da Educação no currículo da Escola Normal. In: VI Congresso Brasileiro de História da Educação (VI CBHE), 2011, Vitória - ES. **Anais - VI Congresso Brasileira de História da Educação**, 2011.

LINGARD, John. **A history of England from the first invasion by the romans to the Commonwealth**. Vol VI. London: printed for J. Mawman, 1825.

LOCASTRE, Aline Vanessa. Projeção do Brasil para o pós-guerra: a ‘boa vizinhança’ estadunidense no Brasil segundo a revista ‘Em Guarda’ (1941-1945). Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Londrina. **Programa de Pós Graduação em História Social**. Londrina, 2012.

LOCKE, John. **Some thoughts concerning education**. Indianapolis: Hackett, 1996.

LUCA, Tânia Regina de. História dos, nos e por meio de periódicos. In: PINKSY, Carla Bassanesi (org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.

MARINHO, Maria Gabriela S. M. C.. **Norte-americanos no Brasil**: uma história da Fundação Rockefeller na Universidade de São Paulo (1934-1952). São Paulo: editora autores associados / Fapesp: 2001.

MARUJO, António; FRANCO, José Eduardo (coord.). **Dança dos Demônios**: intolerância em Portugal. Lisboa: Editora Temas e debates, 2009

MENDONÇA, Ana Rita. **Carmen Miranda foi a Washington**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

MESQUITA, Silvana de Queiroz Nery. A política cultural norte-americana no Brasil: o caso do OCIAA e o papel das Seleções Reader’s Digest 1940-1946. Dissertação de Mestrado – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Programa de Pós-Graduação em História**. Rio de Janeiro, 2002.

MOURA, Gerson. **Tio Sam chega ao Brasil** – a penetração cultural americana. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

- MUNAKATA, Kazumi. Livro didático como indício da cultura escolar. **Hist. Educ. (online)**. Porto Alegre, v.20, n.50, set./dez., 2016, p. 119-138. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/heduc/v20n50/2236-3459-heduc-20-50-00119.pdf>. Acesso em: 13 set. 2017.
- NIETO, Sonia. **Language, culture and teaching: critical perspectives**. New York: Routledge, 3rd edition 2018.
- NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Coleção Educadores MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco / Editora Massangana, 2010.
- NUNES, Maria Thétis. **Ensino secundário e sociedade brasileira**. 2^a ed. São Cristóvão: Editora da UFS, 1999.
- O'CONNOR, Brendon. **A brief history of Anti-Americanism: from cultural criticism to Terrorism**. In: Australasian Journal of American Studies, p. 77-92, Julho de 2004.
- OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses de. A Historiografia Brasileira da Literatura Inglesa: uma história do ensino de Inglês no Brasil (1809-1951). Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Campinas. **Instituto de Estudos da Linguagem**, 1999.
- OLIVEIRA. Luiz Eduardo Meneses de. A instituição das línguas vivas no Brasil: o caso da Língua Inglesa (1809-1890). Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Histórica, Política e Sociedade**. São Paulo, 2006.
- OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses de. **Historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)**. Campinas: Pontes Editores, 2015.
- OLIVEIRA, Luiz Eduardo; FRANCO, José Eduardo. Editorial. **Revista de Estudos de Cultura**, No. 01, Jan.Abr./2015, p. 7-8.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A língua inglesa aos olhos dos sambistas. **Signotica** 7 133-147. Jan-dez 1995.
- PAIXÃO, Roberto Carlos Bastos da. Um Brasil de várias línguas: professores, tradutores da praça e intérpretes da nação (1808-1828). Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Sergipe. **Programa de Pós-Graduação em Educação**. São Cristóvão, 2015.

PERNAMBUCO (Estado). **Organização da educação no Estado de Pernambuco:** justificação, lei orgânica, explicação e commentarios, opinião de associações e da imprensa. Recife: Imprensa Official, 1929.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. **Cartas sobre educación infantil.** 3a.ed. Madri: Tecnos, 2006.

PIRES, Washington Ferreira. **O Ministério da saúde e educação em 1932** (Relatório). Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1934.

PORTO, Walter Costa. **Coleção Constituições Brasileiras - vol IV 1937.** 3^a ed. Brasília: Senado Federal, 2012.

PRIORE, Mary Del; VENANCIO, Renato. **Uma breve história do Brasil.** 2^a ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2016.

RAHE, Marta Banducci. Inovações incorporadas ou “modernidades abandonadas”? uma investigação sobre os materiais didáticos para as aulas de línguas vivas em dois ginásios de Campo Grande, sul do Estado de Mato Grosso (1931-1961). Tese de Doutorado – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. **Programa de Pós-Graduação em Educação.** Campo Grande, 2015.

RAVAGNOLI, Neiva Cristina da Silva Rego. A manifestação da anomia nas representações de professores e alunos de inglês da escola pública: um estado de exceção de (d)Direito. Dissertação de mestrado. **Programa de Pós-graduação em Linguística aplicada e estudos da linguagem da PUC-SP,** 2012

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emile, or on education.** London: Penguin, 1991.

SANTOS, Elaine Maria. As reformas pombalinas e as gramáticas inglesas: percursos do ensino de inglês no Brasil (1759-1827). Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Sergipe. **Programa de Pós-Graduação em Letras,** São Cristóvão, 2010.

SANTOS, Elaine Maria. Entre a tradição e a inovação: professores e compêndios de inglês do século XIX. Tese de Doutorado – Universidade Federal de Sergipe. **Programa de Pós-Graduação em Educação.** São Cristóvão, 2017.

SANTOS, José Augusto Batista dos. Os Estados Unidos como nação-modelo no Brasil oitocentista: o caso da instrução pública (1832-1888). Dissertação de Mestrado –

Universidade Federal de Sergipe. **Programa de Pós-Graduação em Educação.** São Cristóvão, 2016.

SANTOS, Marco Antônio Cabral dos. Francisco Campos: um ideólogo para o Estado Novo. **Locus:** Revista de história, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 31-48, 2007.

SANTOS, Sandro Martins de Almeida. O papel dos Estados Unidos na difusão do inglês no Brasil (1937-2006). Dissertação de Mestrado – Universidade Federal Fluminense. **Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais.** Niterói, 2007.

SÃO JOSÉ, Elisson Souza de. As armas e as letras inglesas: a instrução militar e o ensino de inglês na corte do Rio de Janeiro (1810-1832). Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Sergipe. **Programa de Pós-Graduação em Educação.** São Cristóvão, 2015.

SAUVEUR, Lambert. **Introduction to the teaching of living languages without grammar or dictionaries.** New York: F. W. Chrstern, 1875.

SCHMIDT, Maria Junqueira. **O Ensino Científico das Línguas Modernas.** Rio de Janeiro: Briguiet & Cia, 1935.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema.** Editora Paz e Terra: São Paulo, 2000.

SILVA, Waldinei Santos. Written in black and white – o ensino de língua inglesa no Atheneu Sergipense (1870-1877). Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Sergipe. **Programa de Pós-Graduação em Educação.** São Cristóvão, 2017.

SPENCER, Herbert. **Da educação:** intellectual, moral e physica. Tavares Cardoso & Irmão, 1888.

STEVENS, Cristina Maria Teixeira; CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti (org.). **Caminhos e colheita:** ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

SUPPO, Hugo Rogélio; LESSA, Mônica Leite (Org.). **A quarta dimensão das relações internacionais, a dimensão cultural.** 2 edição. Rio de Janeiro: Contra capa, 2013.

SWEET, Henry. **The practical study of languages – a guide for teachers and learners.** New York: Henry Holt & Company: 1900.

TELES, Thadeu Vinícius Souza. O papel do ensino de Língua Inglesa na formação do perfeito negociante (1759-1846). Dissertação de Mestrado em Letras – Universidade Federal de Sergipe. **Núcleo de Pós-Graduação em Letras**. São Cristóvão, 2012.

TOTA, Antonio Pedro. **O imperialismo sedutor** – a americanização do Brasil na época da segunda guerra. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

TOTA, Antonio Pedro. **O amigo americano – Nelson Rockefeller e o Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras: 2014.

UPHOFF, Dörthe. “A história dos Métodos de Ensino de Inglês no Brasil”. In: BOLOGNINI, Carmen Zink. **A língua inglesa na escola. Discurso e ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 2008, p. 9-15.

VASCONCELOS, Itamar de Abreu. O ensino Normal em Pernambuco. In: **Symposium**: Revista da Universidade Católica de Pernambuco. ANO I – RECIFE, 1960 - N.º 2 - 3, p. 121-137.

VIDAL, Diana Gonçalves. **O exercício disciplinado do olhar**: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Bragança Paulista-SP, EDUSF, 2001.

VIDOTTI, Joselita Júnia Viegas. Políticas linguísticas para o ensino de língua estrangeira no Brasil do século XIX, com ênfase na língua inglesa. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. **Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês**, 2012.

WARDE, Mirian Jorge. Americanismo e educação: um ensaio no espelho. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, vol. 14, no. 2, pp. 37-43, 2000.

2. Fontes

A ESCOLA. Revista Brasileira de Educação e Ensino. Collaborada por varios professores e litteratos, sob a direção do sr. Luiz Joaquim Duque-Estrada Teixeira. Vol 1 e 2. Rio de Janeiro: Serafim José Alves Editor, 1877.

A MANHÃ. Rio de Janeiro: edição 087, 18 de novembro de 1941a. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/116408/13394>. Acesso em: 16 abr. 2018.

A MANHÃ. Rio de Janeiro: edição 109, 13 de dezembro de 1941b. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/116408/13747>. Acesso em: 16 abr. 2018.

A MANHÃ. Rio de Janeiro: edição 328, 2 de setembro de 1942. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/116408/16972>. Acesso em: 16 abr. 2018.

BRASIL. Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1827. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878.

BRASIL. Collecção das Leis do Brasil de 1813. Parte I. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1890a.

BRASIL. Decretos do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brazil. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1890b.

BRASIL. Collecção das Leis do Brasil de 1809: índice das Decisões. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1891.

BRASIL. Collecção das leis da República dos Estados Unidos do Brazil de 1901. Volume I. Imprensa Nacional. Rio de Janeiro, 1902.

BRASIL. Collecção das leis da República dos Estados Unidos do Brazil de 1911. Volume II. Imprensa Nacional. Rio de Janeiro, 1912.

BRASIL. Collecção das leis da República dos Estados Unidos do Brazil de 1915. Volume II. Imprensa Nacional. Rio de Janeiro, 1917.

BRASIL. Collecção das leis da República dos Estados Unidos do Brasil de 1925. Volume II - actos do poder executivo (janeiro a dezembro). Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1926.

BRASIL. Collecção das leis da República dos Estados Unidos do Brasil de 1930. Volume II – actos da junta governativa provisória e o governo provisório (outubro a dezembro). Imprensa Nacional. Rio de Janeiro, 1931.

BRASIL. Coleção das leis de 1931. Volume IV – atos do governo provisório, decretos de dezembro. Imprensa Nacional, 1932a.

BRASIL. Instruções para execução do Decreto 20.833 de 21 de dezembro de 1931. Diário Oficial da União, 1932b. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/1997679/pg-8-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-09-03-1932>. Acesso em: 20 jun. 2017.

BRASIL. Coleção das leis da República dos Estados Unidos do Brasil de 1932. Volume IV – atos do governo provisório, setembro e outubro. Imprensa Nacional, 1933.

BRASIL. Decreto-Lei n. 93, de 21 de dezembro de 1937. Diário Oficial da União. DF, Seção 1, p. 25586, 1937. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-93-21-dezembro-1937-350842-exposicaodemotivos-75476-pe.html>. Acesso em: 22 jun. 2017.

BRASIL. Coleção das leis da República dos Estados Unidos do Brasil de 1937. Volume III – atos do poder legislativo. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1938.

BRASIL. Coleção das leis da República dos Estados Unidos do Brasil de 1938. Volume IV – Decretos-Leis (outubro a dezembro). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1939.

BRASIL. Coleção das leis de 1931. Volume I – atos do governo provisório, decretos de janeiro a abril. Imprensa Nacional, 1942a.

BRASIL. Coleção das leis de 1931. Volume II – atos do governo provisório, decretos de maio a agosto. Imprensa Nacional, 1942b.

BRASIL. Decreto-lei n. 4.224, de 9 de abril de 1942. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html> 1942c. Acesso em: 17 mar. 2018.

BRASIL. Decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html> 1942d. Acesso em: 17 mar. 2018.

BRASIL. **Exposição de motivos do Decreto-lei n. 4.224**, 1942e. Disponível em:
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html>. Acesso em: 17 mar. 2018.

BRASIL. **Coleção das leis de 1932**. Volume II – atos do governo provisório, decretos de abril a julho. Imprensa Nacional, 1943a.

BRASIL. **Portaria Ministerial n. 114**, de 29 de janeiro, de 1943. Disponível em:
https://www.jusbrasil.com.br/diarios/2157048/pg-12-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-02-02-1943?ref=next_button 1943b. Acesso em: 19 mar. 2018.

BRASIL. **Decreto 6.141**, de 28 de dezembro de 1943. Disponível em:
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html> 1943c. Acesso em: 19 mar. 2018.

BRASIL. **Exposição de motivos do Decreto 6.141**. Disponível em:
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-133673-pe.html> 1943d. Acesso em: 22 mar. 2018.

BRASIL. **Coleção das leis de 1945**. Volume VII – Atos do poder executivo - Decretos-Leis de outubro a dezembro. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1946.

BRASIL. **Ensino Secundário no Brasil** - organização, legislação vigente, programas. Rio de Janeiro: INEP, 1952.

FORTES, Didia Machado et al. **English Direct Method**. First Book. 15^a ed. Rio de Janeiro: J. R. de Oliveira e Cia, 1945.

HAUSKNECHT, Emil. **The English Reader**, Ergänzungsband zu The English Student, lehrbuch Einführung in die englische Sprache und Landeskunde. Berlin: Verlag von Wiegand & Grieben, 1894.

HEWITT, James Edwin. **Graduated English reader**. Estrada suave para o perfeito conhecimento da língua ingleza mediante excertos escolhidos e gradativamente coordenados dos melhores autores ingleses e norte-americanos para uso de seus discípulos. Rio de Janeiro: Paulo de Azevedo & Cia, 1885.

HEWITT, James Edwin. **Os primeiros passos da tradução da língua ingleza**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1935.

JORNAL DO BRASIL. Rio de Janeiro: edição 244, 13 de outubro de 1932. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/030015_05/27224. Acesso em: 5 ago. 2018

JORNAL DO BRASIL. Rio de Janeiro: edição 191, 13 de agosto de 1933a. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/030015_05/35461. Acesso em: 4 set. 2017

JORNAL DO BRASIL. Rio de Janeiro: edição 239, 8 de outubro de 1933b. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/030015_05/37013. Acesso em: 4 set. 2017

JORNAL DO BRASIL. Rio de Janeiro: edição 46, 24 de fevereiro de 1934a. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/030015_05/41012. Acesso em: 4 set. 2017

JORNAL DO BRASIL. Rio de Janeiro: edição 54, 6 de março de 1934b. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/030015_05/41296. Acesso em: 5 set. 2017

JORNAL DO BRASIL. Rio de Janeiro: edição 60, 13 de março de 1934c. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/030015_05/41515. Acesso em: 4 set. 2017

JORNAL DO BRASIL. Rio de Janeiro: edição 152, 28 de junho de 1934d. Disponível em:
http://memoria.bn.br/docreader/030015_05/44530. Acesso em: 4 set. 2017

JORNAL DO BRASIL. Rio de Janeiro: edição 157, 4 de julho de 1934e. Disponível em:
http://memoria.bn.br/docreader/030015_05/44689. Acesso em: 6 set. 2017

JORNAL DO BRASIL. Rio de Janeiro: edição 162, 10 de julho de 1934f. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/030015_05/44859. Acesso em: 6 set. 2017

JORNAL DO BRASIL. Rio de Janeiro, edição 85, 10 de abril de 1935a. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/030015_05/52677. Acesso em: 9 set. 2017

JORNAL DO BRASIL. Rio de Janeiro: edição 92, 18 de abril de 1935b. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/030015_05/52899. Acesso em: 9 set. 2017

JORNAL DO BRASIL. Rio de Janeiro: edição 103, de 1 de maio de 1936. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/030015_05/63971. Acesso em: 11 set. 2017

JORNAL DO BRASIL. Rio de Janeiro: 003, 5 de janeiro de 1940a. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/030015_06/72. Acesso em: 4 ago. 2018

JORNAL DO BRASIL. Rio de Janeiro: edição 68, 22 de março de 1940b. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/030015_06/1635. Acesso em: 6 ago. 2018

JORNAL DO BRASIL. Rio de Janeiro: edição 206, 1 de setembro de 1940c. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/030015_06/4951. Acesso em: 4 ago. 2018

JORNAL DO BRASIL. Rio de Janeiro: edição 47, 26 de fevereiro de 1942. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/030015_06/15756. Acesso em: 4 ago. 2018

JORNAL O CRUZEIRO. Rio de Janeiro: edição 38, 22 de julho de 1947. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/003581/54660>. Acesso em: 5 ago. 2018

JORNAL O PAIZ. Rio de Janeiro: n. 16.278, 15 de maio de 1929a. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=178691_05&pesq=carneiro%20leão&pasta=ano%201929%5Cedicao%2016278. Acesso em: 10 set. 2018

JORNAL O PAIZ. Rio de Janeiro: n. 16.260, 15 de maio de 1929b. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=178691_05&pesq=carneiro%20leão&pasta=ano%201929%5Cedicao%2016260. Acesso em: 10 set. 2018.

LÔBO, Acácio. **Curso Prático de Inglês Comercial.** 8^a ed. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1938.

LÔBO, Acácio. **Curso Prático de Inglês Comercial.** 10^a ed. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1944.

LÔBO, Acácio. **Curso Prático de Inglês Comercial.** 19^a ed. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1949.

SERPA, Oswaldo. **Antologia Inglêsa** – quarta série do ensino comercial – curso básico. 2 ed. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1948.

THE MOCK-UP. Vol. 2, N. 2, p. 2, 1943. Disponível em: <https://navysealmuseum.pastperfectonline.com/archive/8F555886-F865-4636-99CA-336736058300>. Acesso em: 4 jun. 2018.

TILLBURY, Guiherme Paulo. **Arte ingleza offerecida ao illustrissimo Senhor Visconde de Cayru.** Rio de Janeiro: Na Typographia Imperial e Nacional, 1827.

VECCCHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michael (Org.). **Programa de ensino da escola secundária brasileira:** 1850-1951. Curitiba: Editora do Autor, 1998.

3. Sites

BERLITZ. History. http://www.berlitz.de/en/berlitz_company/tradition/history/. Acesso em: 18 jun. 2017.

BERLITZ. Sobre Berlitz. Disponível em: <http://berlitz.com.br/sobre#historia>. Acesso em: 18 jun. 2017.

BIBLIOTECA DO CONGRESSO DOS ESTADOS UNIDOS. New Deal. Disponível em: http://www.loc.gov/teachers/classroommaterials/primarysourcesets/newdeal/pdf/teacher_guide.pdf. Acesso em: 27 abr. 2018.

BIBLIOTECA NACIONAL DIGITAL. Jornal do Brasil. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/artigos/jornal-do-brasil/>. Acesso em: 4 jun. 2017.

BLOGSPOT. Propaganda 40s Brasil. Disponível em: <http://3.bp.blogspot.com/-cAOETJSy7ak/VEP-aIc5piI/AAAAAAAAYJyg/2A2kvE-ElfY/s1600/propaganda-40s-brasil.jpg>. Acesso: 28 abr. 2018.

CADERNOS DE BABEL. Revista Em Guarda – para a defesa das Américas (1941-1945). Disponível em: <https://cadernosdebabel.files.wordpress.com/2014/06/2-12.jpg>. Acesso em: 22 abr. 2018.

CARTA CAPITAL. O segredo em base distante. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/cultura/o-secreto-em-base-distante>. Acesso em: 17 mai. 2018.

COCA-COLA BRASIL. História da Coca-Cola Brasil. Disponível em: <https://www.cocacolabrasil.com.br/sobre-a-coca-cola-brasil/a-historia-da-coca-cola-brasil>. Acesso em: 2 mai. 2018.

COLÉGIO PEDRO II. História do Pedro II. Disponível em: http://cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/223-noticiaas2017/6811-cpii-180-anos-trajetoria-que-se-confunde-com-a-historia-do-ensino-no-brasil.html. Acesso em: 16 jul. 2017.

CULTURA INGLESA. História da Cultura Inglesa. Disponível em: https://www.culturainglesasp.com.br/wps/portal/Internet_New/p/acultura/nossahistoria. Acesso em: 16 mai. 2018.

ESTANTE VIRTUAL. Inglês para o Engenheiro Civil e Industrial - Método Prático.

Disponível em: <https://www.estantevirtual.com.br/sebocafeccia/herbert-martin-oswaldo-h-formentini-ingles-para-o-engenheiro-civil-e-industrial-metodo-pratico-412250077>. Acesso em: 23 mar. 2018.

HELB. Reforma Capanema. Disponível em:

http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=63:reforma-capanema-pico-na-oferta-de-linguas&catid=1016:1942&Itemid=2. Acesso em: 20 mar. 2018.

IBEU. História do IBEU. Disponível em: <http://portal.ibeu.org.br/historia/>. Acesso em: 15 mai. 2018.**IBEU. Sobre o IBEU.** Disponível: <http://uniaocultural.org.br/a-escola/>. Acesso em: 15 mai 2018.**JORNAL GGN. Geopolítica.** Disponível em:

<https://jornalggm.com.br/imagem/esso/presidente-getulio-vargas-com-o-empresario-nelson-rockefeller-presidente-da-esso-em-1942>. Acesso em: 27 abr. 2018.

MUZEEZ. Histórias. Disponível em: <https://muzeez.com.br/historias/chegada-da-coca-cola-no-brasil/auvsSsG57BDL9pCaL>. Acesso em: 2 mai. 2018.**PINACOTECA DE SÃO PAULO. No subúrbio da modernidade – Di Cavalcanti 120 anos.**
Disponível em: <http://pinacoteca.org.br/programacao/no-suburbio-da-modernidade-di-cavalcanti-120-anos/>. Acesso em: 3 ago 2018.**WIKIPEDIA. Reader's Digest.** Disponível em:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Seleções#/media/File:Readers_Digest_Brazil_first_edition_propaganda_1942.jpg. Acesso em: 22 abr. 2018.

4. Músicas

ALÔ AMIGOS (Música de apresentação do filme). Compositor e Intérprete: Edward Plum. In: Alô amigos. Vídeo (36'08"), 1942.

BOOGIE-WOOGIE na favela. Compositor e Intérprete: Denis Brian. São Paulo: Victor, 1945.

BRASIL PANDEIRO. Compositor: Assis Valente. Intérprete: Bando da Lua, 1940.

DISSERAM QUE VOLTEI AMERICANIZADA. Compositores: Luiz Peixoto e Vicente Paiva. Intérprete: Carmen Miranda, 1940.

GOOD-BYE, BOY. Compositor: Assis Valente. Intérprete: Carmem Miranda, 1932.

LOS TRES CABALLEROS. Compositor e intérprete: Ernesto M. Cortázar. In: Você já foi à Bahia? 1944.

NÃO TEM TRADUÇÃO. Compositor e intérprete: Noel Rosa, 1933.